

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA: CAMINHOS A DESBRAVAR

Bárbara Maria Macedo Mendes (UFPI-DMTE)

GT 02 - Formação de Professores

A formação inicial do professor pressupõe a tradução dos princípios ideológicos, psico-pedagógicos, político-sociais, culturais e educacionais de um currículo de formação de professores em normas de ação docente e diretrizes educativas orientadoras das atividades da sala de aula e extra-sala de aula. Portanto, as concepções do professor formador relativas a educação, formação, escola, professor, ensino, aprendizagem são fundamentais como ponto de referência e como guia das ações docentes, principalmente as da sala de aula.

Assim, a prática docente do professor formador necessita está orientada nas respostas dadas a três questões que consideramos básicas nesse processo formador:

1. *O que é formar professor?*
2. *Que papel o professor formador de professor desempenha nas atividades de formação do licenciando?*
3. *Quais os referenciais teóricos que embasam sua ação docente?*

A compreensão e a reflexão permanente dessas questões favorece a solidez e a coerência do processo ensino-aprendizagem, na formação do professor e a busca da unidade teoria/prática, objetivando uma ação docente, cuja orientação e suporte se fixa na ação-reflexão-ação. No exercício profissional esse tipo de ação docente representa o ato de ensinar reflexivo e tem sentido de saber fazer, sabendo explicar o que faz; pensar no que faz na medida que está atuando. Refletindo antes, durante e após a ação para reencaminhamento de ações e decisões subseqüentes. Esta é a perspectiva da formação, segundo Schön (1998) que supera os moldes do currículo normativo (ciência – aplicação – estágio) que não dá respostas às situações que emergem no dia-a-dia, porque elas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer não estão ainda elaboradas.

Nesse sentido, a ação docente, segundo Garcia (1997) considera os novos dispositivos e práticas de formação de professores. Essas novas perspectivas têm como modelo de formação a reflexão do professorado (aqui o licenciando em formação) sobre a sua prática docente (como profissional ou como aluno) que lhe permita repensar sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as suas próprias atitudes.

Essa nova concepção da atividade docente tem dois aspectos estruturantes, em Garcia (1997):

- *para os alunos – aprendizagens construtivas e participativas, investigativas, trabalho com a diversidade;*
- *para os professores – elaboração desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares, atividades de inovação.*

É uma concepção diferente de formação do professor, em que a *atividade cotidiana da sala de aula está próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho em equipes docentes numa dimensão participativa, flexível e ativa/investigativa* (Garcia, 1997).

Para esse estudioso dos problemas da educação a formação do professor assume posições epistemológicas, ideológicas e culturais relativas ao ensino, ao professor e aos alunos. Diante dessa perspectiva, *deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente* (Gimeno, 1990).

Nesse sentido, Feichner (apud Garcia, 1997) indica como conceito de paradigma de formação do professor mais útil à formação do professor:

*uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores* (Feichner, 1983, p.3).

Assim, para pensar a formação de professor nessa direção consideram-se dois aspectos básicos indicados por Garcia (1997):

– *a formação do professor é um continuum, considerando que a qualidade do ensino se fortalece permanentemente pela conexão entre os currículos da formação inicial (pré-profissionalização) e o currículo da formação contínua (aperfeiçoamento e atualização profissional);*

– *aspecto é o princípio de indagação-reflexão que analisa as causas e consequência da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula. Portanto, consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reforma-se transformando as práticas que a constituem* (Remmus, 1989, p. 74 apud Garcia).

Nesse sentido, pode-se também desenvolver a formação do professor de forma que nessa formação não se projete a idéia de contemplação e de realização de atividades, mecânicas, ritualistas, repetitivas, sem crítica avaliativa, cujo interesse formativo se vincule na licença legalizada para o exercício do magistério.

Assim, formar professor é antes de tudo considerar que o homem é um ser que pensa, sente e age e por isso a ação formadora deve pautar-se na ação-reflexão-reação-ação, considerando que o ser humano em suas ações pessoais ou profissionais (pensar, sentir, agir) faz reflexões permanentes conscientes ou não. Daí a importância do ensino reflexivo, em qualquer nível de ensino, prioritariamente na formação profissional da educação, considerando que a ação do professor formador influencia a qualidade do ensino ministrado em sala de aula.

Nessa perspectiva, Garcia (1997) indica um conjunto de destrezas ou habilidades que o professor deve dominar, caracterizando o modelo de ensino reflexivo descrito por Pollard e Tann (1987):

– *destrezas empíricas: capacidade de diagnóstico tanto em nível de sala de aula como da escola. Implica a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos);*

– *destrezas analíticas: capacidade para analisar dados descritivos, compilados e, a partir deles, construir uma teoria;*

– *destrezas avaliativas: se prendem com o processo de valorização, de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados;*

– *destrezas estratégicas: capacidade de planejamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada;*

– *destrezas práticas: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório;*

– *destrezas de comunicação: os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.*

O entendimento e a prática dessas destrezas não é suficiente para formar o professor na perspectiva reflexiva. Para que esse novo modelo de formação se efetive é necessário a formação de atitudes reflexivas. Acerca destas atitudes reflexivas Dewey (1930) já se referia afirmando que *o mero conhecimento do método não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar* (1989).

No âmbito desta questão Krogh & Crews (1989), Ross (1987) indicam três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo:

a) **Mentalidade aberta** que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias, ou seja, escuta, respeita diferentes perspectivas, presta atenção as alternativas, nativas, indaga as possibilidades e erro e de acerto, examina as razões do que se passa na sala de aula, investiga evidências conflituosas, procura várias respostas para a mesma pergunta, reflete sobre a forma de melhorar o que existe;

b) **Responsabilidade intelectual** que assegura a integridade, isto é, “a coerência e a harmonia daquilo procurando os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários”;

c) **Entusiasmo**, referido por Dewey, descrito como a predisposição para afrontar com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Para os autores supracitados essas atitudes constituem os objetivos dos programas de formação de professores, cujas estratégias e atividades devem possibilitar a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva.

Diante desse ideal teórico perguntamos: é possível refletir na escola de formação de professores?

### **A Reflexão na escola de Formação de Professores**

Acreditamos que sim. Essa possibilidade é iniciada com uma reflexão para responder com entendimento, senso crítico, autonomia, entre outras coisas, três questões que nos consideramos o alicerce da prática reflexiva: o que é refletir? o que é ser reflexivo? quem deverá ser reflexivo?

Iniciemos então com o conceito de reflexão como processo para agir autonomamente, reaprendendo a pensar com a capacidade de discernimento entre a informação válida ou inválida, para organizar o pensamento e a ação em função da sociedade do conhecimento, conseqüentemente da aprendizagem, na sociedade da informação e da comunicação: aberta, globalizada, complexa, contraditória, que exige dos seus profissionais competência para avaliação e gestão dos conhecimentos, dos saberes, dos avanços tecnológicos, e outros, porque conforme Alarcão (2002) para conhecer é preciso pensar, para intervir é preciso compreender.

Nesse sentido, o papel da escola é o de funcionar como sistema aberto, pensante, flexível, interativo, atualizado e contextualizado que exige mudanças no papel do aluno que salta da situação de só aprender, passando a gerir e a relacionar informações transformando-as no seu conhecimento, no seu saber.

O papel do professor nesse modelo de formação de professores é de mediação orquestrada e não linear, estruturador e animador da aprendizagem o que implica que a sala de aula deixa de ser um espaço onde se transmite conhecimentos passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento, desenvolvendo o espírito científico, o gosto pelo saber, a criatividade e o sentido de responsabilidade, ou seja, melhor preparação para a vivência no mundo supercomplexo, incerto, injusto, pela construção da capacidade de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa (professor/aluno/escola).

Essa forma de ação docente pautada na reflexão foi iniciada em 1933 pelo filósofo americano John Dewey que afirmava ser “*a reflexão uma forma especializada de pensar*”. Nessa perspectiva ser reflexivo

*implica numa perscrutação ativa, voluntária persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidência os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem. Ser-se reflexivo é ter capacidade de utilizar o pensamento, como atribuidor de sentido* (Alarcão, 1996. p. 175).

Portanto, a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamentos e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Nesse contexto, ao sujeito em formação, como pessoa que pensa, dá-se-lhe o direito de construir o seu saber.

Quem deverá ser reflexivo? Professor e Aluno, reconhecendo a riqueza da experiência que reside na prática. O professor como coordenador principal desse processo “*faz de sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação*” (Alarcão, 1996). O professor tem um papel importante na produção e estruturação do conhecimento, porque reflete de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, refletem, ambos na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Assim compreende-se o conceito de professor como prático reflexivo, reconhece-se a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais, o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação (Alarcão, 1996).

Essa compreensão do processo reflexivo de ensinar demanda mudanças de atitudes e faz o entendimento de que Educar e Ensinar são processos interativos para pensar, agir e avaliar. Por isso, a ação docente implica formação que na perspectiva de Morin requer organização do pensamento para compreender e poder agir.

Para melhor compreendermos e sistematizarmos essas idéias podemos refletir sobre O Pensamento Prático Reflexivo do Profissional da Educação segundo propõe Donald Schön (2000), estruturado no quadro a seguir:

<b>CONHECIMENTO NA AÇÃO</b>	<b>REFLEXÃO NA AÇÃO</b>	<b>REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO E SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO</b>
<p style="text-align: center;"><b>SABER FAZER – SABENDO EXPLICAR O QUE FAZER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Componente inteligente que orienta toda atividade humana e se manifesta no saber fazer.</li> <li>● Há um tipo de conhecimento em qualquer ação inteligente, ainda que este conhecimento, fruto da experiência e reflexão passadas, se tenha</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>PENSAR NO QUE FAZER A MEDIDA EM QUE ATUAMOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Processo de diálogo com a situação problemática.</li> <li>● Sujeito é afetivamente envolvido pela relação que pretende modificar.</li> <li>● Aprende o processo dialético da aprendizagem.</li> <li>● Constante diálogo que</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>REFLEXÃO POSTERIOR A AÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reflexão realizada que liberta do condicionamento imposto pelas situações práticas.</li> <li>● Analisa e compreende a prática após sua realização, permitindo que ela seja construída.</li> <li>● Considera não só as características da situação problema, mas</li> </ul>

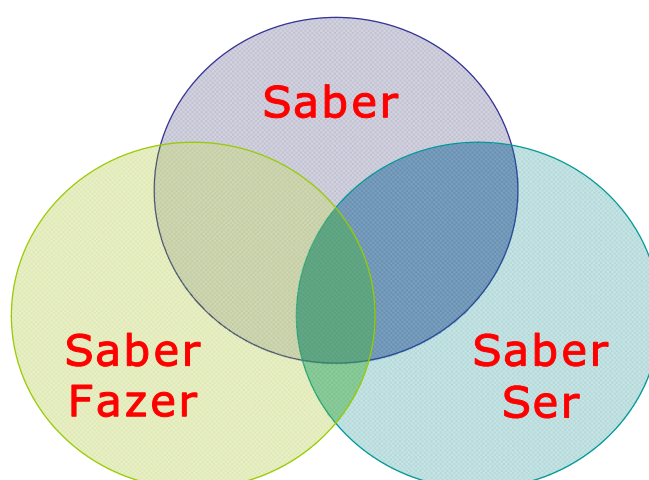
<p>consolidado em esquemas automáticos ou rotinas.</p>	<p>em semi- ou em</p> <p>indica a construção de uma nova teoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Não se limita a copiar estratégias e procedimentos já prontos. Cria seus próprios meios (construção do conhecimento).</li> </ul>	<p>também os procedimentos, metas, meios utilizados na fase de diagnóstico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisa: conhecimentos na ação e reflexão na ação-confrontando a situação problema e o contexto.</li> <li>● Constrói uma teoria adequada ao contexto e elabora a ação também adequada.</li> </ul>
--	--	--

FONTE: Donald A. Schön

A partir da perspectiva do ensino reflexivo a escola muda o seu papel como sistema de ensino, passando a exercitar a crença na transformação social, na construção da formação do professor coletivamente (professor/aluno/comunidade), na docência para a emancipação (saber, pensar, agir) caracterizando a escola e o ensino de qualidade como compromisso político-pedagógico equilibrado nas dimensões de fazer pedagógico, pela intersecção e na interdependência da importância dessas dimensões como fica evidenciado no gráfico abaixo:



#### Dimensões do Fazer Pedagógico

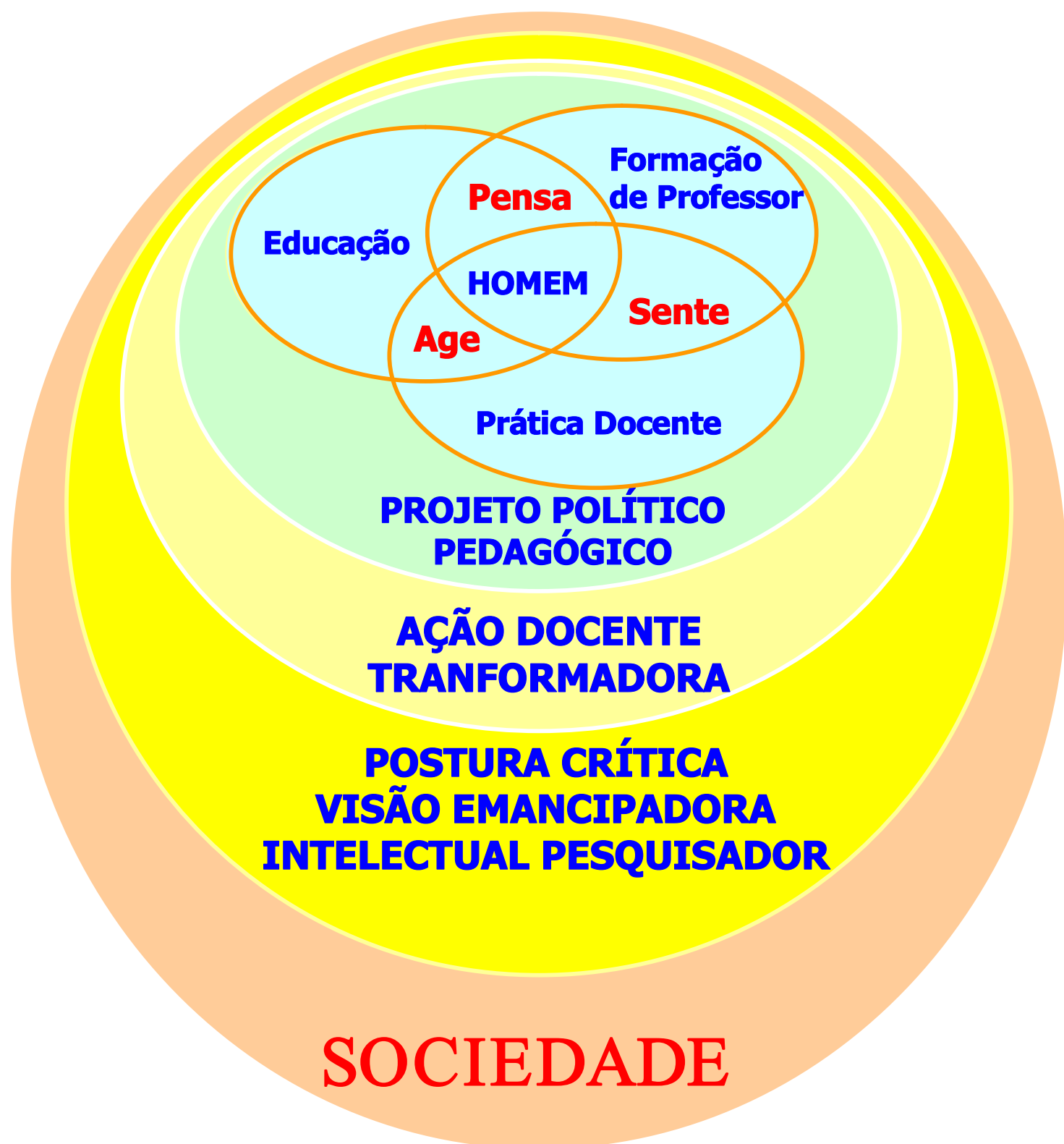


Portanto, uma escola que promove mudanças, integração e coletividade, discute os resultados do trabalho encaminhando as soluções aos conflitos evidenciados e avalia da competência técnica ao compromisso político, porque o ato de ensinar reflexivo implica em alcançar o nível de consciência da práxis demonstrada no gráfico a seguir:

**ATO DE  
ENSINAR  
REFLEXIVO**



**ALCANÇAR O NÍVEL  
DE CONSCIÊNCIA  
DA PRÁTICA**



Diante do exposto, acreditamos que é possível refletir na escola desde que se modifiquem (individualmente e coletivamente) os paradigmas de formação, adote-se uma atitude de diálogo com os problemas e frustrações profissionais, com os sucessos e com os fracassos, com o pensamento próprio e o dos outros, ou seja, a escola, como indica Alarcão (2000), passa a ser uma escola do sim e do não, da prevenção ao invés da repressão, do espírito de colaboração e não de guerra, de poder ou competitividade, da curiosidade, da criatividade, enfim de convivência saudável e de cooperação sem esquecer de que “*ser professor é defrontar-se incessantemente com as necessidades de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula*” (Charlot, 2001).

Portanto, para finalizar essa reflexão sobre a possibilidade de se formar professores reflexivos apresentamos o perfil do professor na perspectiva reflexiva, na visão do nosso aluno da Universidade Federal do Piauí:



1. Desenvolve bom relacionamento com os alunos;
2. Facilita a compreensão e desperta à curiosidade do aluno e o envolve no trabalho docente;
3. Profissional com comprometimento social e imensurável responsabilidade na contribuição da formação da cidadania do aluno;
4. Trabalho voltado para a realidade social e educacional;
5. Tem entusiasmo, é otimista e acredita nas possibilidades do aluno;
6. Tem humildade, porque sente necessidade de crescimento e desenvolvimento pessoal buscando novos conhecimentos e aperfeiçoamento contínuo e permanente;
7. Carrega consigo competências de fazer perceber e criticar a sua prática;
8. Possui capacidade intuitiva, autônomo, capaz de tomar decisões diferenciadas e criativas;
9. Conduz o aluno a fazer reflexões pessoais e profissionais;
10. Consolida mudanças culturais;
11. Utiliza o pensamento e as idéias de maneira ordenada e científica;
12. Adota postura investigadora para encontrar possibilidades de novos caminhos;
13. Não define limites à liberdade de busca do saber, do saber fazer e do saber ser.

Como podemos perceber o ideal pode se efetivar no real da prática pela utopia dos que vivenciam as experiências, avaliando seus resultados e, conseqüentemente, indicando caminhos para o aperfeiçoamento da difícil tarefa de ensinar.

Somos convictos de que é possível refletir e promover o ensino reflexivo na escola de formação de professor, praticando-se a curiosidade, a exploração, a descoberta, a partilha, a paixão, a competência e a sensibilidade. Tudo porque entendemos a formação do professor como essa construção, que tão inteligente descreveu a professora Marlene (1998) comparando com maestria às coisas culturais do Nordeste, o significado e a responsabilidade de formar professores nos embates pedagógicos daqueles que são responsáveis pela estruturação, operacionalização e mediação orquestrada da construção dos saberes para ensinar do licenciando:

*a construção do saber para ensinar é tecido como rendas de bilros, às vezes, rapidamente num entrelaçar velozes e seguros de dedos flexíveis e ágeis: às vezes, devagar, compassado, paciente, ponderados, verdadeiros momentos de reflexão diante de um desenho complicado de puxa-encolhe no estica-afrouxa dos fios sedosos ou ásperos da linha que se vai entrelaçando suave na invenção criativa da trama urdida* (Carvalho; 1998, p. 158)

Portanto, formar professores não é ser mero transmissor de conhecimentos, mas um exercício profissional com responsabilidade social, competência e dignidade, entendendo que essa formação deve resultar do cruzamento de três variáveis essenciais:

- a) *Os objetivos definidos pelo curso que forma o professor e;*
- b) *As possibilidades de aprendizagens do licenciando, considerando os diferentes fatores e situações reais da formação específica, formação pedagógica e de sua prática docente.*
- c) *Exigências/solicitações que a vivência profissional põem ao professor no exercício de sua ação pedagógica.*

Sabemos que os saberes da formação inicial não dão conta da preparação profissional, entretanto para entendimento de que os saberes do professor são plurais, heterogêneos, temporais, situado contextualizado e continuados nos faz reconhecer a importância da condição pré-profissional da formação. Nesse sentido, as aprendizagens da formação docente inicial devem ser construídas observando a curiosidade que valoriza a dinamicidade e a provisoriade do conhecimento aprendendo a questionar, a expressar-se, a enfrentar desafios, a discutir e ter capacidade para conviver com as adversidades do processo educacional.



## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto – Portugal: Porto Editora. 1996.

\_\_\_\_\_, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ANAIS DO X ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos – programas resumos; painéis e pôsteres**, Rio de Janeiro: 2000.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**; tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. **(Lei das diretrizes e bases da educação brasileira nacional)**: Nova LDB (Lei N.º 9394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/ DUNYA edição 1998

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom professor e sua prática**. Campinas – São Paulo: Papirus, 1989.

DEWEY, John. **Como pensamos**; tradução Haydée Camargo Campos. São Paulo: Companhia editora Nacional. 1059.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. 4ª edição. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

EDUCAÇÃO & REALIDADE; revista quadrimestral de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n.º. 69. Campinas: 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ática, 1996.

GARCIA, Carlos Macêdo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. IN: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998 (Coleção Fronteiras da Educação).

GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**; tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOISÉS, Lúcia Maria. **O Desafio de saber ensinar**. Campinas - São Paulo: Papirus, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, A. **A Formação contínua entre a pessoa professor e a organização escola**. Inovação. Lisboa 4(1), 1991.

\_\_\_\_\_. (org). **Profissão professor**. Lisboa – Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (coord). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. (org). **Vidas de professores**. Porto – Portugal; Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**; tradução Júlia Ferreira. Porto Codex – Portugal; Porto Editora: 1994.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**; tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_, **Dez novas competências para ensinar**; tradução Patrícia Chettone Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Ética e competência**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília. A Secretaria, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**; tradução Ernani F. da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

\_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino**; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**; tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**; tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**; tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.