

REFLEXIVIDADE: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (UFPI)

GT 0 2 – Formação de Professores

Este texto pretende discutir sobre os modelos formativos vigentes, na atualidade, na formação de professores, destacando a reflexão crítica e colaborativa como a ferramenta responsável por desencadear o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

1 OS MODELOS FORMATIVOS: EM DESTAQUE O EXERCÍCIO DA REFLEXIVIDADE

Os cursos de formação de professores têm o papel de auxiliar na configuração da profissionalidade docente, fazendo com que a cultura profissional possa ser consolidada no seio da sociedade. Nesse sentido, precisamos promover e estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de desenvolvimento do pensamento autônomo e facilite a dinâmica da reflexão colaborativa.

Cada professor constrói a sua profissionalidade em um contexto social diferente, portanto, sua formação acontece, ao mesmo tempo, por meio do acesso aos conhecimentos sistematizados pela categoria, nos cursos de formação de professores a que tem acesso e, também, via acesso ao conhecimento prático, intuitivo, adquirido de forma tácita na própria experiência. Essa formação pode ser ampliada na medida em que os professores são motivados, seja na academia, seja no contexto da escola, a realizar um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da sua identidade pessoal e profissional.

Nesse sentido, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da prática intuitiva e tácita e da própria profissão docente, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores e valorizando paradigmas reflexivos que promovam a integração entre o pensamento teórico e o prático, optando por um processo formativo que privilegie a reflexão crítica sobre a ação docente.

Conforme nossa observação, o processo de formação do professor nem sempre contempla essa perspectiva formativa, já que, em sua maioria, opta pelo eixo formativo tradicional. Explicitando melhor os elementos teóricos que norteiam esse modelo formativo, passaremos a esclarecer os três eixos que, predominantemente, têm norteado os processos formais de formação de professores, eles são: o tradicional, que enfatiza o paradigma científico, tendendo a legitimar a razão instrumental; o prático-reflexivo, que utiliza a prática como elemento de análise; e o crítico que considera a educação como historicamente localizada, uma atividade social e política e, principalmente, problemática e emancipatória.

No eixo tradicional, a ciência instrumental, de inspiração positivista, compreende que a racionalidade técnica serve para legitimar uma organização de trabalho e justificar uma hierarquia entre os grupos profissionais em relação ao domínio do conhecimento científico. Há uma separação nítida, justificada cientificamente, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Há um confronto nítido entre ciência fundamental e a ciência aplicada.

Na opinião de Fernandes (1997), para os teóricos dessa corrente, o professor volta a sua ação para a solução de problemas, transpondo para a ação instrumental os resultados do

conhecimento científico produzido pelos agentes externos. Essa autora complementa seu pensamento afirmando que no modelo tradicional o saber de formação privilegiado é aquele prescrito pela ciência e pelas disciplinas do currículo oficial.

Nessa perspectiva formativa, o que realmente importa é produzir cabeças cheias. Por essa razão, supervaloriza-se o conhecimento teórico sobre o prático. Em contrapartida, a partir da década de 90, passa-se a destacar a epistemologia da prática, e os “autores reflexivos” propõem mudar a “conceptualização” da formação do professor e o próprio processo de desenvolvimento profissional docente (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

A formação de professores cujo currículo tem como eixo principal a prática reflexiva acredita que é a partir dos processos reflexivos que se consegue ultrapassar as práticas mecânicas e repetitivas, modificando, radicalmente, além da própria formação de professores, as investigações educacionais sobre a prática.

Um dos precursores dessas idéias é Schon (1992). Esse teórico defende que 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 reconstruir a sua prática.

Assim, defende que o “conhecimento-na-ação” é carregado de saberes espontâneos, intuitivo e experimental que não exigem do professor uma explicação verbal para as opções que faz, nem mesmo um pensamento sistematizado sobre a atividade docente. Mesmo assim, esse conhecimento possibilita o agir, estando presente nas ações profissionais.

Complementando seu pensamento, aponta que a “reflexão-na-ação” ocorre quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisá-la retrospectivamente. O olhar *a posteriori* sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação, fazendo-o visualizar como resolveu os imprevistos ocorridos.

O professor toma consciência da situação, por vezes, por meio de uma pausa – para refletir- em que ele pára para pensar, para reorganizar o que está sendo feito. Esse exercício permite que as estruturas presentes no conhecimento-na-ação sejam analisadas e criticadas e, nesse processo, reestruturadas por meio da compreensão dos fenômenos que ocorrem no contexto educativo.

Defende, ainda, a “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação” como um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão ajuda o professor em formação a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas, pois favorece uma conduta reflexiva diante das situações conflituosas da ação.

Com base nas explicações apresentadas para o modelo tradicional e o prático, destacamos a necessidade de rever posições com relação a essas duas correntes, já que, a primeira, excede-se ao considerar o teórico como única fonte de saber, da mesma forma, a segunda, ao rejeitar o valor da teoria, prega um ativismo que transforma o trabalho formativo em superficial e improdutivo.

Assim, acreditamos que a prática profissional necessita da teoria e, por sua vez, esta, é revitalizada pela prática. Dessa forma, a formação deve voltar-se tanto para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e tecnológicos quanto da prática. Nessa perspectiva, um trabalho que conceba a unidade entre os saberes teóricos e os práticos justifica a conversão dos conhecimentos teóricos em ferramentas da intervenção pedagógica prática e, vice-versa, o conhecimento prático serve de fonte de orientação para a reconversão da teoria.

A diferença fundamental entre a reflexão proposta pela racionalidade prática e a crítica

está na forma questionadora de compreensão do contexto social no qual se desenvolve a ação educativa, pois os críticos reflexivos não a reduzem ao âmbito dos problemas pedagógicos que geram as ações particulares realizadas em sala de aula, já que a docência é desenvolvida por meio de uma série de ações pedagógicas e, estas, não podem ser compreendidas em um contexto isolado, mas no contexto das práticas sociais.

Em direção a essa perspectiva, o modelo da racionalidade crítica aproxima teoria e prática, diferenciando-se dos outros já citados porque o seu interesse pela reflexão volta-se para a possibilidade que ela oferece de fazer essa aproximação, propondo a análise das questões estruturais e culturais da sociedade e a compreensão tanto de aspectos mais específicos da realidade quanto das relações subjacentes aos contextos mais abrangentes; isto é, de verificação tanto dos aspectos micro quanto dos macro-sociais e da valorização do papel dos professores na mudança não só da escola, mas também da sociedade.

A literatura recente destaca três tendências consideradas como críticas: a sócio-reconstrutivista, em que o ensino e a aprendizagem são considerados como veículos para a promoção de igualdade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (ZEICHNER, 1993); a emancipatória ou transgressiva, que concebe a educação como expressão de um ativismo político e a sala de aula como um local de possibilidade, permitindo ao professor construir modos coletivos de transgredir os limites da prática (FERNANDÉZ, 1992). E a crítica, na qual a pesquisa é usada nos processos formativos como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades sociais e facilitar o processo de transformação social (KEMMIS, 1987).

A perspectiva sócio-reconstrutivista, desenvolvida por Zeichner (1992), nos Estados Unidos, ressalta um modelo reflexivo distinto do proposto por Schön (2000), e mesmo do de Dewey (1989), fonte básica de inspiração de seus primeiros trabalhos pois, para ele, a reflexão não é um ato solitário, como Schön (1992) propõe, mas uma prática de construção coletiva.

Esses estudos caracterizam, de certa forma, um movimento de reação tanto com o eixo tradicional de formação quanto com o prático. Propondo para a formação de professores: a prática como eixo central de análise e de reflexão da ação docente; a coerência entre currículo de formação inicial e um programa de formação continuada; o entendimento da formação como uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional; a necessidade de o professor possuir capacidade de autodesenvolvimento; a valorização do professor como profissional e intelectual transformador.

A partir desse pensamento, propomos que os professores devem refletir sobre a sua ação, sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições do trabalho docente, compreendendo como o modo de organização e controle do seu trabalho interfere na prática educativa e na sua autonomia profissional. Considerando que esses profissionais precisam ser estimulados para a realização deste tipo de reflexão, estamos propondo um trabalho colaborativo sistematizado com questionamentos que possam levá-los a ir além das condições que marcam a sua prática, desvelando a origem sócio-histórica de suas ações.

Com essa compreensão, estamos propondo um trabalho que contemple essa perspectiva formativa, pois a consideramos absolutamente necessária à formação inicial e continuada de professores. Dessa forma, propomos que esse processo seja realizado por meio de sessões reflexivas sobre a prática de ensinar.

2 SESSÕES REFLEXIVAS

Considerando a necessidade de superação da relação linear e mecânica entre o conhecimento científico – técnico e o prático, estamos propondo o desenvolvimento de uma

estratégia formativa que os situem nos marcos do paradigma de formação crítico-reflexivo e colaborativo.

Nessa perspectiva, considera-se que a prática não deve ser vista apenas em sua dimensão pedagógica, mas também como produtora de saberes. Neste sentido, propomos a criação de espaços de autoformação que privilegie essa formação interativa, dinâmica e crítica.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor em formação é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de teórico e o de prático. A partilha da experiência pessoal e do saber teórico auxilia a reconstruir a prática profissional e a consolidar a cultura profissional, transformando os conceitos cotidianos em abstrações teóricas com um nível de generalidade compatível com os conceitos científicos.

Jackson (1987) afirma que os professores são pessoas que falam pouco de seu ofício entre si e de como podem melhorá-lo, pois dividem muito pouco com os outros a sua experiência profissional. Dessa forma, defende que os processos formativos devem criar espaços para um trabalho colaborativo que facilite a análise e a discussão entre professores, incentivando uma nova leitura da prática.

Com base nos argumentos apresentados, estamos propondo as sessões reflexivas como espaços criados para debater e analisar a prática docente, recursos vitais para o estabelecimento da relação teoria-prática e o ponto de partida para a reflexão crítica sobre os princípios teóricos que subjazem as opções pedagógicas e didáticas feitas no percurso da atividade docente.

Essas sessões são momentos de diálogo em que cada participante descobre tanto significados pessoais quanto os já construídos coletivamente pela categoria. Para que isso seja possível, o ambiente entre os pares precisa ser de colaboração e as suas colocações devem limitar-se à análise das práticas, evitando-se, assim, emissão de juízos e julgamentos sobre o que é certo ou errado.

Nessa direção, destacamos o pensamento de Freire (2004, p.38) para reforçar a importância da reflexão crítica sobre a prática, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, é essencial que o aprendiz de educador assuma que o pensar certo não é presente dos deuses, nem dos intelectuais iluminados, pelo contrário, o pensar certo supera o ingênuo e deve ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Continuando seu pensamento, esse autor afirma que é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Nessa perspectiva, estamos propondo um trabalho em que a reflexão crítica seja contemplada nas ações reflexivas, explicitadas a seguir.

3 AS AÇÕES REFLEXIVAS

Para operacionalizar as sessões reflexivas tomamos como base o pensamento posto por Freire (2004) e a proposta de Smyth (1992), que sugere a sistematização do processo reflexivo por meio de três ações: a descrição, a informação e o confronto, que desencadeiam uma quarta, a reconstrução. Dessa forma, para refletir necessitamos descrever nossas ações em resposta à pergunta - O que fiz? Uma descrição detalhada nos leva a um distanciamento de nossas ações e a nos perguntarmos sobre as razões das escolhas feitas.

O segundo momento, considerando como o exercício de informar, implica em

responder as questões: O que agir desse modo significa? O que nos leva a agir desse modo? De onde procedem historicamente as idéias incorporadas na nossa prática de ensino? O que nos motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas atividades? Como chegamos a nos apropriar delas? Por que ainda continuamos a nos respaldar nelas? A resposta a essas questões abre um espaço fundamental nos contextos de formação crítica, pois permite refletir sobre o significado das escolhas feitas ao relacioná-las a conhecimentos espontâneos ou sistematizados, explícitos ou não.

Essas ações fazem com que nós professores tenhamos oportunidades de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo de ensino-aprendizagem, promovendo oportunidades de análise da linguagem utilizada na aula, dos objetivos e razões em agir, do contexto social, da escola, dos alunos e de suas necessidades, possibilitando o entendimento sobre o significado das escolhas que fazemos no exercício docente.

A análise feita por meio da ação de informar permite compreender o que de fato acontece durante o ato educativo; distinguir quem fala e para que se fala, quem controla e detém a linguagem e o que isso significa para o contexto social; descobrir que agimos conforme ou não aos nossos propósitos; identificar as razões pelas quais nossos alunos não aprendem, extrapolando os limites da própria aula. Torna também possível a compreensão dos significados construídos no processo de ensino aprendizagem, levando-nos ao entendimento dos interesses que embasam as ações diárias da sala de aula, isto é, das significações que estão sendo negociados e ou transmitidas.

Nessa perspectiva, a análise reflexiva tem como foco, não só o micro contexto da sala de aula, o conhecimento programático transmitido, as atividades didáticas, as questões de ensino-aprendizagem, os papéis de aluno e de professor, mas também o macro contexto social em que estas práticas estão sendo geradas.

A terceira ação é a de confrontar. Nessa etapa, devemos responder aos questionamentos: como cheguei a ser assim? Qual a função social desta aula, nesse contexto particular de ação? Que tipo de aluno se está formando? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as minhas teorias? Que conceitos as constituíram? Que conexão há entre eles e as teorias educacionais? Quais relações existem entre os conceitos que construí e minhas práticas? A minha prática serve a que interesse?

Nesse momento, reformulamos nossa ação tendo como parâmetro de confronto um quadro sócio-histórico de referência, que nos permite uma compreensão maior do significado de nossas práticas para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. Esse é um momento crucial da reflexão crítica e é com o objetivo de alcançá-lo que devemos abrir mão de análises pontuais, optando por relacionar o contexto da aula com o uso social dos conhecimentos aí construídos (MAGALHÃES, 2002).

A compreensão das nossas ações de sala de aula pode nos levar a uma intervenção produtiva na reconstrução das práticas docentes e a relacionar as construções feitas na escola com os interesses sociais. Para realizar a ação de reconstruir precisamos responder as perguntas: como posso agir diferentemente? Como poderia mudar minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para introduzir mudanças na minha prática?

Em síntese, a nossa proposta de trabalhar essas ações em sessões reflexivas tem como objetivo criar um espaço para que se possa refletir criticamente sobre a prática docente. Nesse contexto, nosso trabalho é de colaboração, pois auxiliamos o grupo; e o grupo nos auxilia a refletir conjuntamente sobre a nossa prática.

Essa modalidade reflexiva permite ao professor refletir sobre a prática, discutindo os tipos de relações desenvolvidas na atividade educativa, fazendo com que sejam analisados e compreendidos os interesses que subjazem as ações e a possibilidade ou não de um trabalho de reestruturação das mesmas.

O trabalho com essa estratégia pode ser realizado com a ajuda de “dispositivos mediadores” (ALTET, 2001, p.33), como: diários autobiográficos e colaborativos, narrativas e o vídeo, dentre outros. Neste espaço, optamos pelo uso do vídeo, pois esse recurso favorece a verbalização, a construção de conhecimentos e a tomada de consciência, constituindo-se em um instrumento de análise das práticas docentes particularmente eficaz (PAQUAY E WAGNER, 2001).

O uso mais comum desse dispositivo mediador, em sessões de autoformação, é empregá-lo para projetar na televisão a gravação da aula de um professor, ou parte dela, em sessões reflexivas colaborativas, com o propósito de motivar o grupo a realizar uma análise crítica sobre o que está sendo projetado (FÉRRES, 1996).

O vídeo vem sendo utilizado como instrumento versátil e útil na promoção da formação docente, pesquisas como as de D’Antola (1992); Altet (2001); Paquay e Wagner (2001); Magalhães (2002) entre outras, vêm demonstrando que esse recurso fornece uma imagem muito próxima do real, o que proporciona aos sujeitos a oportunidade de atingir um nível de análise mais aprofundado sobre suas práticas, em tempo relativamente mais curto do que o fariam utilizando outros recursos, pois o vídeo fornece qualidade e quantidade substancialmente melhor e maior de informações sobre a prática observada.

Esses autores são unânimes em afirmar que a utilização do vídeo, nas sessões de análise das práticas docentes, permite a formação de uma certa distância emocional entre a percepção que o professor tem de sua ação didática, aproximando-o de uma construção mais objetiva e teórica da docência.

Com base nesses argumentos, estamos propondo realização de filmagens de aulas ministradas por professores em formação. Essas filmagens são projetadas nas sessões reflexivas com o objetivo de colocar esses professores frente à imagem do seu fazer, motivando-os a fazerem uma reflexão intrapsicológica da sua prática. Após a projeção do vídeo, por meio do exercício de reflexão proposto por Smith (1992), o professor filmado, executa as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir sua prática respondendo aos questionamentos já explicitados anteriormente. Essa estratégia faz com que os professores alterem o nível de percepção de suas práticas, ampliando a sua consciência profissional.

As reflexões retratadas por meio do vídeo auxiliam no exercício de flexibilidade, formando a consciência reflexiva, dotando esses professores de autonomia que os levam a fazer opções e defendê-las convincentemente.

Esse procedimento concilia reflexão e ação, pois emerge como um recurso por meio do qual tornamos as observações do contexto da sala de aula mais objetivas, pois as situações vivenciadas no ambiente didático da aula são recriadas pela ação do vídeo, tornando-se objeto de reflexão e análise compreensiva do que foi observado. Assim, libertos dos condicionamentos impostos pela situação prática é possível externar conceitos, conflitos e as teorias subjacentes às práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a reflexão é considerada um processo responsável pela recordação e o exame da realidade com o objetivo de transformá-la. Como movimento do pensamento, é uma atividade exclusiva da espécie humana que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos indivíduos maior autonomia para pensar, fazer opções e agir.

Essa atividade mental permite, ao mesmo tempo, o olhar para dentro de nos mesmos, levando-nos a questionar idéias, a teoria formal e a experiência concreta; e o diálogo volitivo com a realidade, olhar para fora, em que refletimos e refratamos os conteúdos externos, inters psicologicamente construídos, e os internos, formados intrapsicologicamente por meio da apropriação individual e subjetiva dos significados existentes no contexto sócio-histórico.

Usando essa estratégia reflexiva, estamos cada vez mais convencidos que os professores, ao refletirem, utilizando nesse processo os conhecimentos científicos, transpõem em palavras sua experiência subjetiva de ensinar (conhecimento espontâneo), tornando-se

conscientes dos mecanismos de sua ação, pré-requisito para poderem transformá-la. Nesse movimento, o professor vai construindo a docência como uma atividade profissional. Dessa maneira, com os resultados que estão sendo alcançados, esperamos poder contribuir para um processo formativo que contemple a construção da identidade profissional do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

D'ANTOLA, A. (Org). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

FERNANDES, Maria Estela Araújo. A formação inicial e permanente do professor. **Revista de Educação AEC**, n.103, 1997.

FERRÉS, J. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2.ed. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

JACKSON, Ph. *The practice of teaching*. New York: Teacher College Press, 1987.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. Library of Congress Cataloging in Publication. Philadelphia, Imago Publishing, 1987.

MAGALHÃES, M.C.C. Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para a Compreensão Crítica das Ações da Sala de Aula. **5º. Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade**. Amsterdã: Vrije University, 18-22 de junho. 2002.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.