

O DOCENTE E A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO REFLEXIVA

Rosane Cardoso Pereira¹
Nádia Silvana Ribeiro²

Resumo

O objetivo deste trabalho foi fazer um estudo crítico sobre a formação reflexiva docente, partindo da ampla disseminação e apropriação dos conceitos e teorias analisadas. Assim, coloca-se em evidência a contribuição da perspectiva da reflexão na formação de professores bem como no exercício da docência. A reflexividade se insere como um dos elementos de formação inicial e/ou continuada, compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação, ou seja, um processo que começa com a prática, posteriormente com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo uma nova reflexão e um novo fazer diferenciado. Assim, as complexidades das questões do cotidiano escolar, e das políticas públicas e sociais do próprio sistema educacional, são desafios que implicam diretamente na formação continuada dos educadores e, de algum modo, revelam a precariedade e a dificuldade por parte de muitos profissionais, em fazer o link entre teoria e prática. Com isso, procuramos entender papel da formação continuada, o que aprendem no dia-a-dia do processo formador e a sua importância. Fundamentou-se o referencial teórico em estudos e pesquisas sobre a prática reflexiva na formação docente no Brasil, de forma a analisar dialeticamente a realidade educacional, permitindo assim, diante das inúmeras críticas ao paradigma da racionalidade técnica, compreender o papel da reflexão no desenvolvimento profissional do professor. Nesta perspectiva, a prática reflexiva se coloca como maior desafio neste contexto. Ser professor perpassa caminhos incertos, ambíguos e desconhecidos, aonde cada um vai construindo sua maneira de ser e estar na profissão com a perspectiva de uma prática pedagógica reflexiva que se efetiva de forma criadora e criativa a partir da ação reflexão-reação-ação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Reflexão. Educação

¹Pedagoga, Orientadora Educacional, Mestre em Educação, Professora e Coordenadora do curso de Pedagogia da ULBRA/Torres-RS. rosane.pereira@ulbra.br - (51) 9973 8555.

²Acadêmica do oitavo semestre do Curso de Pedagogia da ULBRA/Torres-RS. nadiasribeiro@hotmail.com – (51) 96668459

Introdução

Nesta pesquisa abordamos a Formação Docente e o Professor Crítico-Reflexivo em sua formação Inicial/Continuada. Salientamos a necessidade da constante busca por novos conhecimentos, sendo que o professor não deve apenas contentar-se com sua formação inicial, mas também estar à procura de se renovar a cada dia e para isso são necessários então novos métodos de avaliações, metodologias, maneiras mais instigantes de repassar os conteúdos, preocupando-se em formar um indivíduo mais preparado para a sociedade atual.

A escolha da profissão de professor representa para alguns a concretização de um ideal, para outros a efetivação do desejo de contribuir na formação do "outro e de si mesmo" num processo dialógico, mas pode constituir também possibilidade de mobilidade social ou de emprego. A razão dessa escolha e permanência na profissão, em geral, norteia a trajetória da formação continuada e a identidade profissional.

Esta formação continuada se dá por meio de uma formação que promove a preparação de professores reflexivos, que assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participam como sujeitos na implementação das políticas educacionais. Os problemas enfrentados pelos professores na prática profissional não são meramente instrumentais, todos eles ocorrem em situações problemáticas que obrigam a tomada de decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade, conflitos e valores.

Nessa perspectiva, ser professor ou tornar-se professor perpassa caminhos incertos, ambíguos e desconhecidos, aonde cada um vai construindo sua maneira de ser e estar na profissão.

(...) Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (SEVERINO e PIMENTA *apud* PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

Dentro deste contexto, Nóvoa (1992, p.25), propõe a formação de professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma identidade profissional”. Assim, é fundamental proporcionar aos professores espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, ou seja, permitindo aos professores que, ao se apropriarem de conteúdos de sua formação, possam transpor esses conhecimentos para suas práticas e para suas experiências compartilhadas.

A luz desta configuração, IMBERNÓN, 2004, p. 38, coloca que professor deve converter-se em um profissional que participe ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir *de* e *em* seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. Com isso, “a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente da mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo”.

As noções desses saberes docentes, por sua vez, problematizam a prática docente e superam a dicotomia acadêmica de teoria e prática, principalmente pelo fato de articularem com sucesso a origem dos diferentes tipos de saberes, fazendo com que o professor prático reflexivo é aquele que consegue superar a rotinização de suas práticas e refletir sobre as suas ações cotidianas antes, durante e depois de executá-la. Ele também é aquele que organiza situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais, cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros, bem como, um aperfeiçoamento constante.

Desenvolvimento

A sociedade contemporânea exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais que vai além da esfera sala de aula e para isto faz-se necessário, profissionais preparados para exercer sua função. Essa formação constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de

educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão. Questão esta complexa pelos múltiplos modos de processar o conhecimento, pela incorporação das novas tecnologias, e principalmente pela comunicação em rede, quanto aos processos de ensino e aprendizagem.

Acredita-se que a formação continuada de educadores é uma necessidade da atividade profissional no mundo atual tendo como referência a prática e o conhecimento teórico, que vai além da oferta de cursos ou treinamento esporádicos, necessita, porém, integrar-se no cotidiano escolar, como componente essencial da práxis docente. É formar e ser formado para a responsabilidade reconhecendo a liberdade de ser ele mesmo, com capacidade de entrar em relação diálogo com o que é diferente de si mesmo, de escolher, de errar e de recomeçar cada dia.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, re - procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000, p. 32).

A metodologia que permeia este ensaio fundamenta-se nos seguintes passos: a) observação; b) registro - memória; c) sessão de estudos; d) análise – teorização; e) relatório síntese; mais especificamente no ato de ver, *julgar, agir* (BENINCÁ, 1998, p.134ss; 2004 p.24).

Portanto, a formação continuada se caracteriza como trabalho coletivo reflexivo. Acredita-se que o confronto de saberes e práticas de todos os participantes do grupo dão margem à instauração de um sistema de trocas que resulta em desenvolvimento individual. Assim pode favorecer a aprendizagem através de situações concretas, valorizando as especificidades de cada sujeito - aprendiz, partindo da prática observada, registrada e analisada em confronto com a teoria e a esta retornando para atualizar a ação.

A complexidade das questões do cotidiano escolar, e das políticas públicas e sociais do próprio sistema educacional, são desafios que implicam diretamente na

formação continuada dos educadores e, de algum modo, revelam a precariedade e a dificuldade por parte de muitos profissionais, em fazer o link entre teoria e prática.

Nesse sentido, uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (SCHÖN, 2000; VIEIRA, 1995), surgindo a prática como elemento de análise e de reflexão do educador. Ao envolver-se em projetos de investigação ação sobre a prática numa abordagem reflexiva, o professor está a refletir sobre a sua prática, aumentando o seu conhecimento profissional à medida que consegue explicitar diferentes aspectos do seu conhecimento tácito.

Assim, o que se percebe nas atitudes e falas dos educadores é a supervalorização de suas práticas, em detrimento de teorias processuais, concebendo a formação continuada, o conhecimento acadêmico: estudo, pesquisas, teorização e sistematização como elemento supérfluo e descartável, na sua trajetória profissional, ou seja, algo desconectado de suas vivências, visto que “a universidade não dá nenhuma formação, o que vale mesmo é a prática, o dia-a-dia do professor”. Observando depoimentos, entrevistas, artigos em revistas e os meios de comunicação em geral, percebe-se uma mentalidade cultural que está visivelmente presente no imaginário e no consenso comum de alguns educadores, a ideia de que “basta ter coração” e fazer “qualquer coisa” para ser educador. Isso é algo preocupante. A afetividade é importante sim, porém não é suficiente; o ser humano é um todo, racionalidade, coração, vontade etc. e urge formar todas as partes em sintonia.

Todo o esforço do educador em “auto-cultivar-se”, em “auto-formar-se”, em tornar-se presente, em tomar consciência diante da complexidade da educação e em acolher as interfaces e implicações educacionais, fará com que a escola, num processo dinâmico, possa discutir, pensar e agir de forma diferente, na administração de uma sala de aula, bem como de um projeto de vida social, fora da sala de aula. Portanto, a necessidade da formação continuada do educador segundo a metodologia da práxis é um compromisso ético vital para o educador, que necessita estabelecer consigo mesmo, e com seu entorno, este novo fazer pedagógico. Nas palavras de Freire (1997, p. 74): “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa

não tem força moral para coordenar as atividades de uma classe (...) a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”.

Um dos aspectos que se pode considerar importante no aprimoramento da educação oferecida aos profissionais da educação em nosso país pelas academias é a formação inicial do educador, principalmente em relação ao processo reflexivo na ação. Também é primordial garantir políticas educacionais que deem sustentabilidade à formação continuada, pautada na construção de valores éticos, de cidadania, autonomia e responsabilidade individual e coletiva e, para isso, é necessário dar suporte ao professor possibilitando-lhe a vivência de sua práxis.

Uma dimensão importante de perceber é a realidade de sala de aula, a qual, não raras vezes, se transforma apenas em enunciados e esclarecimentos. Não se trata de uma reflexão e verificação da aula expositiva ou uma defesa da aula como espaço de pirotécnicas didáticas, animadas como um show, e nem por isso carregadas de construção do conhecimento. Freire (1978, p. 65) já fez esta crítica na década de 1970 e, infelizmente, ainda é válida e muito atual em todos os níveis de ensino:

Problematizar os desafios da formação continuada de educadores, tendo presente uma visão da realidade local sem esquecer o global, permite tematizar questões e propostas pedagógicas que não se esgotam pelo conhecimento. De fato, o conhecimento adquirido através da problematização é uma compreensão parcial da realidade em construção, visto que pode haver outras realidades, construídas, relidas a partir de outras visões de mundo.

A partir da metodologia da pedagogia da práxis, os educadores permitem-se serem surpreendidos pelo que eles próprios fazem, refletem sobre esses acontecimentos, pensam sobre o que sucedeu durante a práxis e tentam compreender a razão pela qual foram surpreendidos (Schön, 1992). Benincá (2002–2004), caracteriza essa práxis como um momento de reflexão na ação, em que o educador pensa na reconstrução de sua prática, a partir da observação, descrição, análise e explicitação dos fatos. Deste modo o “segredo” do saber docente ocorre pela formação continuada, permanente, enquanto arte que une reflexão, ação e construção coletiva, em qualquer situação ou circunstâncias do âmbito educacional.

A partir do ato de parar, refletir, discutir os elementos significativos, as situações educacionais enquanto problematização, compreensão da realidade em construção daquilo que se vê e o modo como se vê, com liberdade e unidade, que não dicotomiza, é possível gerar situações desconfortáveis que causam “medo e ousadia”, mas gera o novo (Cf. Benincá, 2004). Não obstante isso torna-se possível também potencializar melhor as energias e potencialidades existentes nas pessoas quando juntam os fatos para serem discutidos, estudados, refletidos. Por outro lado, sente-se que o ser humano é sujeito e ser histórico, que fica radiante ao conseguir resolver e desenvolver sua própria história e a história do universo na relação com o outro. Freire (1978, p. 58) expressa muito bem esse sentimento quando diz:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tom parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Nas palavras de Freire, sente-se a sintonia entre o dizer e o fazer, entre a teoria e a prática. O autor concebe o ser humano enquanto protagonista da sua própria história, da sua formação cotidiana.

Quanto à formação continuada de educadores, a LBD art. 61 diz que:

Art. 61 A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (Regulamento)

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Constata-se no texto acima a preocupação com a formação de educadores nos diferentes níveis.

A possibilidade de realização da práxis docente, bem como o seu entendimento no interior segundo a Matriz Curricular, implica enfrentar várias dificuldades quando se depara com uma “nova” e radical reorganização nos cursos

como, por exemplo, de Pedagogia, principalmente no que diz respeito ao lugar da Prática de Ensino. Pode-se constatar na citação do Parecer abaixo (CNE/CP 009/2001, p. 22):

Uma concepção de prática mais como um componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a capacidade profissional.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Freire (1997, p. 64) diz que “o pensar do educador ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados, ambos, pela realidade, portanto, na intercomunicação”. Na ótica de Paulo Freire, a comunicação realiza educação quando a situação social estiver fundada no diálogo, permitindo que as pessoas possam criar conhecimentos juntas, em interação, em relações de igualdade. Educação, comunicação e cultura são dimensões indissociáveis entre si, a serem criadas e recriadas através da nossa práxis, a fim de que também o nosso universo simbólico seja cada vez mais abrangente.

Freire (1983, p. 70) afirma: “Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas”. Cabe aos sujeitos da educação promover a “comunicação didática” em oposição à difusão de ideias, cujos interesses nem sempre condizem com os interesses dos educadores.

Atualmente, é preciso buscar novos métodos, novos caminhos no âmbito educacional, capazes de sensibilizar pela ampliação da consciência o papel político histórico do educador. Nesse processo de um pensar reflexivo da educação, surgem muitas inquietações a respeito de como se faz emergir as mudanças necessárias para a construção de uma escola, que assuma essa nova concepção de formação. Essa transformação não é fácil, pois não se trata de um método pelo método, uma forma, uma receita; é algo mais complexo, o que implica uma metamorfose na formação dos profissionais da educação.

Cabe à escola, no seu todo, o papel de dinamizar, fomentar esse desafio e oportunizar espaços, ancorados em uma metodologia que auxilie no pensamento reflexivo pelo viés da práxis pedagógica dos profissionais em educação. Desse modo, estaria possibilitando uma formação de educadores, no intuito de desenvolver ações pedagógicas que formem para o exercício consciente da cidadania. Porém, também competem ao educador a responsabilidade e o direito de investir tempo e vontade em sua própria formação.

Ser um profissional reflexivo traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional. O educador reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento, e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores. Quanto mais analisamos as relações educador-educando na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, seja pelos valores ou dimensões concretas da realidade.

Conclusão

A formação docente constrói-se através de uma reflexão crítica. Esse processo de formação atende a uma dimensão pedagógica de uma forma dinâmica, visto que atende conjuntamente a produção de saberes agregada a uma rede de significados numa troca dialógica entre os professores. A consolidação dos saberes emergentes da prática profissional proporciona um meio de socialização dos saberes produzidos entre os professores desenvolvendo assim uma nova cultura entre o corpo docente, além de favorecer a construção de uma autonomia consistente na referida classe.

Cabe ao professor refletir e analisar sobre a sua formação, e constatar que o seu processo de formação está acabado ou não. Vale ressaltar que, essa constatação parte da reflexão do professor sobre as suas necessidades e que esse ato reflexivo irá determinar a sua identidade o seu papel profissional e social e as ações que proporcionem no seu desenvolvimento habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Dentro deste contexto, observamos a importância de um novo olhar aos limites, possibilidades e desafios da formação do professor, como um ponto de partida de estudos, discussões e encaminhamentos para formulação das propostas, seja nos estudos acadêmicos de habilitação, seja na formação continuada. É preciso somente vontade de mudar. Mudar mentes, para que as ações se concretizem, é o desafio que se estabelece como luta para renovar, revitalizar e inventar um jeito de trabalhar a formação do professor que atenda aos anseios, às exigências sociais, às novas tecnologia e rapidez de comunicação.

Assim, coloca-se em evidência a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão na formação inicial de professores bem como no exercício da docência. A reflexividade se insere como um dos elementos de formação inicial e/ou continuada, compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação, ou seja, um processo que começa com a prática, posteriormente com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo uma nova reflexão e um novo fazer diferenciado.

REFERÊNCIAS

- BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- BENINCÁ, Elli. & CAIMI, Flávia Elisa (orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2ª edição, Passo Fundo: UPF, 2004.
- BENINCÁ, Elli et. al. **Em busca de um método para a ciência pedagógica**. Espaço Pedagógico, Passo Fundo: Ediupf, v. 5, n. 1, p. 129-153, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, p 22 do Conselho Nacional de Educação. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [_<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf) – Acesso em 4 abr.2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ªed. SP: Cortez, 2004.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2ª ed. SP: Cortez, 2005.
- SHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In A. Nóvoa (Org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992.
- SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- VIEIRA, F. A autonomia na aprendizagem das línguas. In **Ciências da educação: Investigação e acção, Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação** (vol. I, pp. 235-243). Porto: SPCE, 1995.