

AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: PROCESSOS DE FORMAÇÃO

MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira¹
ingrid_micheletto@yahoo.com.br

LEVANDOVSKI, Ana Rita (Orient.)²
anarita@yahoo.com.br

...se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

Paulo Freire

RESUMO

O presente artigo refere-se às reflexões sobre a prática do cotidiano pedagógico, especificamente as relacionadas à formação de professores, de uma escola de EJA - Educação de Jovens e Adultos, da educação básica da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. A pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa e como procedimento trabalhou-se com a pesquisa-ação. O instrumento escolhido foi um questionário aberto. O objetivo principal focou investigar a respeito das relações entre professor e alunos, enquanto determinantes próximas do êxito ou fracasso do processo ensino e aprendizagem, criando possibilidades para que o professor compreenda o processo de reflexão sobre a prática como um dos caminhos para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Este estudo constatou que, embora a reflexão seja uma realidade na prática pedagógica dos sujeitos pesquisados, o que representa um avanço, ainda é uma ação individual. Sendo assim, a reflexão, como processo coletivo, constitui-se num desafio a ser superado.

Palavras-chave: formação de professores; prática pedagógica; ação-reflexão-ação.

ABSTRACT

The present article mentions the reflections to it on the practical one of daily the pedagogical one, specifically the related ones to the formation of professors, of a EJA school - Young Education of e Adult, of the basic education of the State net of education of the State of the Paraná. The research is developed in a qualitative boarding and as procedure worked with the research-action. The chosen instrument was an open questionnaire. The main objective focou to investigate regarding the relations between professor and pupils, while determinative next to the success or failure of the process education and learning, being created possibilities so that the

¹ Professora Pedagoga da rede Estadual de ensino do Estado do Paraná, Especialista em Supervisão Escolar pela UNIVERSO/RJ.

² Chefe do Departamento de Educação da UENP, Campus Cornélio Procópio, Professora do CCH/UENP Campus Cornélio Procópio, Mestre em Educação pela UEL.

professor understands the reflection process on the practical one as one of the ways for the improvement of the learning and education process. This study it evidenced that, even so the reflection is a practical reality in the pedagogical one of the searched citizens, what it represents an advance, still is an individual action. Being thus, the reflection, as collective process, consists in a challenge to be surpassed.

Keywords: formation of professors; practical pedagogical; action-reflection-action

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação de professores vem sofrendo mudanças decorrentes da evolução no modo de produção de conhecimento pela humanidade e pela crescente rapidez na divulgação desses conhecimentos. Atualmente, a questão da formação de professores tem estado cada vez mais presente nas pautas de discussões gerais, tanto no Brasil quanto no mundo. Na realidade brasileira, percebemos que a identidade do professor mudou, passando das figuras da normalista cheia de ideal ou do educador que trabalha por vocação, como se fosse um sacerdote, ao profissional da educação que, ao formar-se, forma também a escola e produz a profissão docente (NÓVOA, 1991).

As ações para formação continuada de professores no Brasil intensificaram-se a partir da década de 1980, mas é só na década de 1990 que ela passa a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. No entanto, a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, onde a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva vem sendo apontada pelos diferentes estudos como a mais adequada para a formação continuada de professores.

A literatura que discute a interação entre teoria e prática é vasta. No entanto, apesar dos avanços literários, pesquisas e estudos mostram que na realidade, nos encontramos ainda, num estágio elementar de concretude da práxis desejada. Eis um dos motivos que fortaleceu o interesse em desenvolver este estudo. Segundo Giroux (1988), a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, onde o professor era apenas o executor de programas previamente elaborados por outros,

os especialistas, o que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. Segundo este autor:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (GIROUX, 1988, p.23).

Dessa forma, podemos perceber a falta de elaboração teórico prática entre os saberes docentes, gerando uma prática pedagógica frágil, não crítica que, conseqüentemente, não transforma, não constrói, mas sim, reproduz as representações sociais de uma classe hegemônica da sociedade. Não obstante, Pimenta (2005) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p.26).

É neste contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novas perspectivas no processo de formação de ser professor que, em oposição à racionalidade técnica, surge a racionalidade emancipatória (GIROUX, 1986), cujo objetivo é criticar aquilo que é restrito e opressor, enquanto ao mesmo tempo apóia a ação orientada para a liberdade e o bem estar individual e social. Neste sentido, a racionalidade emancipatória investe na prática da reflexão e, conseqüentemente, na prática da auto-reflexão de forma consciente e crítica, como ação social que visa criar as condições sóciopolíticas e culturais nas quais as relações lineares e exploratórias não se identificam. Esta perspectiva sociopolítica da racionalidade emancipatória fortalece o processo educativo em sua finalidade de contribuir para a formação da cidadania. Concordamos com Giroux (1986) no sentido de ser necessário e urgente que o professor assimile os princípios que orientam a atividade

docente em direção à autonomia. Tendo-se em vista a formação deste profissional autônomo, o mesmo terá mais condição de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o seu fazer pedagógico.

A análise desta temática coloca em evidência a contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Contribui também para o reconhecimento do professor como investigador e produtor de conhecimento, ao ressaltar que este profissional pode refletir sobre sua própria prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico-metodológico que possibilita o repensar e a problematização da ação educativa que desenvolve durante as aulas, que envolve saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas para que de fato ocorra a aprendizagem.

Podemos assim, enfatizar a necessidade e a urgência de superação do modelo de racionalidade técnica pelo de emancipação e autonomia na formação de professor, bem como compreender que a formação pessoal e profissional caracteriza-se como um devir permanente, envolvendo as experiências de formação inicial e continuada e as experiências no exercício da profissão. Com esta concepção de formação, temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA

No progressivo desenvolvimento da cultura reflexiva, ainda em processo, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão, foi Donald Schön, que encontrou na Teoria da Indagação de John Dewey (1859 - 1952), os fundamentos para a construção de sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, em três idéias centrais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a reflexão-na-ação.

A reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, como analisa Pérez Gómez (1992) é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer.

A reflexão-sobre-a-ação, para Schön, está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão-na-ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação.

Esse distanciamento da ação presente, para refletirmos, é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar, necessariamente, uma explicação verbal, uma sistematização teórica. Todavia, ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada, podemos influir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema. Esse momento é designado por Schön (1992) como o da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que é caracterizado pela intenção de se produzir uma descrição verbal da reflexão-na-ação, e pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores.

Esses três processos descritos: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação – constituem-se para Alarcão (1996) o pensamento prático do profissional ao enfrentar as situações divergentes da prática. Esses processos não são independentes, mas sim, complementares para garantir uma intervenção prática racional.

Apesar da crítica de alguns autores aos estudos de Schön (2000) por conta de seus fundamentos pragmáticos que conferem à experiência prática um estatuto epistemológico decisivo para o desenvolvimento profissional, é inegável sua contribuição para uma nova visão da formação do professor como profissional reflexivo, prova disso é que a abordagem reflexiva por ele desenvolvida vem sendo revisitada e ampliada por outros autores mais diretamente envolvidos com a formação específica de professores: Zeichner (1993), Contreras (2002), Alarcão (1996), Pimenta (2005), Giroux (1986), Freire (1997), dentre outros.

Contreras (2002) enfatiza a necessidade de viabilizar uma prática pedagógica fundamentada na teoria dos professores como profissionais autônomos e reflexivos críticos, acreditando que as reflexões sobre um trabalho intelectual crítico, supõem uma compreensão abrangente do trabalho profissional, da missão e atuação da escola e dos fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educacional. Em vista disso, a compreensão do que constitui uma prática pedagógica crítico-reflexiva está distante de um apontamento acabado. Todavia, é uma tentativa de buscar saídas para questões relativas ao trabalho docente, sua identidade, bem como, das necessidades da escola e da sociedade, cujo enquadramento se efetiva nas práticas pedagógicas, tarefa núcleo da profissão docente.

Alarcão (2007, p. 43), afirma que continua a acreditar no potencial do paradigma da formação do professor reflexivo, porém enfatiza que este deve ser transportado do nível da formação individual do professor para o coletivo, o local de trabalho, a escola.

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996, p. 18).

Quando se defende a idéia do professor como profissional reflexivo não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão ou propondo qual deve ser o campo de reflexão e onde estão situados seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão é algo inerente a cada um de nós, onde não há modelo a ser seguido. Cada um possui um método, uma prática para realizar seu registro. Segundo Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39). Por isso, não basta apenas pensar e refletir é preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias. Ainda em Freire (2001), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Desta forma, a

reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa. Com base nessa compreensão, ao conceito de reflexão, ele acrescenta duas novas categorias: a crítica e a formação permanente. Segundo Freire (2001), a crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p. 42-43).

A idéia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento:

A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

Desse modo, desenvolver-se como profissional reflexivo significa estar atento aos aspectos da prática, o que só pode ser feito em equipe, uma vez que a reflexão na e sobre a ação podem conduzir a uma aprendizagem limitada se forem feitas pelo professor isoladamente, posto que a análise e o planejamento que acontecem num ambiente colaborativo possibilitam uma maior aprendizagem, pois um professor individualmente tem influência apenas sobre suas turmas, mas quando pensamos no coletivo desses educadores chegamos a uma metáfora, a da escola reflexiva que é “aprendente e ensinante” (ALARCÃO, 2007, p.83), que pensa continuamente em si própria, na sua missão social e na sua organização.

Assim, com base nas contribuições dos teóricos acima citados, convém explicitar melhor a epistemologia da relação entre teoria e prática, em que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. Por outro lado a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis. (PIMENTA,

2005). Ainda nesse sentido, importa lembrar Freire (2001), que alerta sobre a importância da prática ser reconstruída constantemente, em consonância com a teoria, de modo que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2001, p.24).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Considerando que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, por meio da pedagogia da práxis, buscou-se investigar como os professores da escola em questão refletem a sua prática.

Com o objetivo de compreender o processo reflexivo sobre a prática pedagógica como um dos caminhos para a melhoria do processo ensino e de aprendizagem, pretende-se contribuir para que o professor, refletindo sobre sua prática, exerça-a de forma criativa, inovadora e consciente.

Optou-se pela metodologia qualitativa com auxílio da pesquisa-ação, por acreditar que essa metodologia que resulta, em princípio, a resolução de um problema concreto e a qualificação dos participantes pela formação através da ação, proporciona condições de atingir os objetivos desse estudo, permitindo assim maior subsídio à pesquisa.

Participaram dessa ação, os vinte professores atuantes no estabelecimento em que se realiza esta pesquisa. Foram desconsiderados dois questionários, por constarem de respostas idênticas e evasivas, inclusive com a mesma grafia.

A partir de agora os professores serão identificados pela letra P, seguida de um número correspondente a ordem crescente: P1, P2, P3 e assim sucessivamente até P18.

Como instrumento, foi escolhido um questionário aberto composto por cinco questões. A seleção das questões baseou-se na revisão da literatura a respeito do tema, na experiência da pesquisadora e nos objetivos citados anteriormente. A partir da leitura das respostas e análise das informações, as questões foram organizadas em cinco categorias abaixo relacionadas.

3.1 Profissão Professor: Por quê?

Em princípio, identificou-se o tempo de serviço dos professores, por considerar-se esta uma importante fonte de informação sobre a prática profissional docente. Na análise desta questão levou-se em consideração Huberman (1992), uma das investigações mais referenciadas no estudo do desenvolvimento profissional dos professores que analisa o “ciclo de vida profissional dos professores”, classificando-os como segue:

Tabela 1 - Ciclo de vida profissional dos professores

Anos de Carreira	Fases - Temas da Carreira
1 - 3	Entrada, Tacteamto
4 - 6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7 - 25	Diversificação, “Activismo” - Questionamento
25 - 35	Serenidade, Distanciamento afectivo - Conservantismo
35 - 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (1992)

Tabela 2 - Ciclo de vida profissional dos professores pesquisados

Anos de Carreira	Professores Pesquisados
1 - 3	—
4 - 6	02
7 - 25	12
25 - 35	03

Segundo a classificação de Huberman (1992), encontra-se na realidade pesquisada, doze professores entre 7 - 25 anos de carreira, que enquadram-se na fase de Diversificação, Activismo - Questionamento. E, nenhum professor entre 1 – 3 anos, em início de carreira. Isso significa que a maioria dos professores investigados encontra-se na etapa em que se mostram mais motivados e empenhados no que diz respeito ao âmbito escolar.

Vale salientar, como mesmo define Huberman (1992, p. 47), que este ciclo não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor, o que significa compreender os professores como pessoas e profissionais cujas vidas e trabalhos se modelam mutuamente, ao constituírem-se como sujeitos de sua própria formação. Também para Nias citado por Nóvoa (1997) "o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor" (NIAS, apud NÓVOA, 1997, p. 25).

Num segundo momento, buscou-se investigar o porquê da profissão professor, buscando compreender que motivos os levaram à docência e como percebem seu trabalho. Assim, encontrou-se três diferenciadores: Trabalho como necessidade, em que revelam falta de opção, oportunidade, impossibilidade de estudar fora e estabilidade; Relações com o ser humano, que salientam possibilidade de trabalhar com a construção do conhecimento, gosto pelo trato com pessoas, dom para ensinar e identificação com os ideais da educação e realização profissional. Este último abriga a opinião de dez dos entrevistados, ou seja a maioria, em que se destaca: complemento da maternidade (P11), prazer (P9), amor pelo que faz (P16), viver experiências mútuas (P17).

Os dados revelam certa semelhança entre as respostas, apresentando basicamente as mesmas motivações, em que a opção pelo magistério foi apontada essencialmente como uma questão pessoal e vocacional pelos professores. Para a maioria desses docentes sua escolha profissional relaciona-se essencialmente a uma questão vocacional, ao gosto pela profissão, pelo compartilhar conhecimentos e ajudar ao próximo.

Tem-se aqui uma visão de educação em que se combinam traços inovadores e tradicionais, caracterizando-se, no entanto, como conservadora, ou seja, fundamentada na idéia de que os fins da educação orientam-se no sentido da adaptação social (Libâneo, 1992).

3.2 Educação Escolar de Qualidade

Ao questionar os professores sobre seus conceitos de educação escolar de qualidade, verificou-se nos relatos fatores relevantes como: transformação da realidade, cidadania, escola como lugar de conhecimento, como pode-se observar nos relatos:

Uma educação de qualidade é aquela que realmente tem o aluno como foco de trabalho e desenvolvimento. Uma educação que desperte nos alunos a capacidade de reflexão e transformação de suas vidas e da própria sociedade. (P2)

Deve visar a preparação para a cidadania, cabendo à escola dotar o aluno de conhecimentos, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade. (P5)

Centrada na formação humana, na mediação do saber historicamente produzido e na construção da cidadania, com respeito à diversidade cultural, às minorias e às diferenças. (P8)

Dessa forma constatou-se que é consenso para a maioria dos professores que uma educação consciente e de qualidade é aquela que busca dotar o aluno dos conhecimentos, valores e atitudes necessárias para que ele possa ser um cidadão crítico, participativo e atuante na sociedade.

Esse entendimento dos pesquisados, vai ao encontro do conceito de educação escolar de qualidade defendida por Gadotti (1992), que afirma ser o pluralismo e o respeito à cultura do aluno, a primeira regra de uma educação escolar de qualidade. Isso levaria ao que se chama hoje, de educação multicultural, defendida sobretudo pelos movimentos sociais e populares pela superação dos preconceitos de toda espécie.

3.3 Prática docente

Os saberes necessários à prática docente, são indispensáveis à vida do educador, de forma que este possa desempenhar um trabalho, a partir de uma práxis educativa comprometida com o saber-fazer docente. E esta práxis requer o exercício diário sobre a ação docente no *locus* em que atua, levando-o a trilhar por caminhos que visualizem o ensino como um trabalho coletivo e integrado à vida da escola. Dessa forma, a prática educativa deve ser subsidiada pela práxis reflexiva, a fim de que o educador possa reinventá-la, tendo como sujeito principal o discente e seus interesses, bem como, ter em vista a realidade na qual atua, de modo a adequar suas prática e seus saberes conforme o contexto.

Esta categoria investiga o dia-a-dia da prática docente, a fim de diagnosticar e identificar fatores pertinentes à prática pedagógica do professor, permitindo aos

professores a exposição de ideias, de posicionamento e o exercício reflexivo sobre a práxis pedagógica.

É importante ressaltar a fala de alguns professores, em que se verifica nos depoimentos a importância dada ao conhecimento prévio e a relação teoria e prática, ficando evidenciada nessas falas a reflexão do professor em relação ao seu compromisso com a educação e com a sociedade. Assim, encontra-se em P10, que afirma desenvolver sua prática docente a partir da realidade do aluno, levando-o a aprofundar seus conhecimentos, percebendo-se como sujeitos condutores de sua história e de sua vida. Também P2 e P14:

Com muita articulação da teoria com as experiências de vida dos educandos, estabelecendo um conhecimento mais concreto e próximo do cotidiano deste aluno, fazendo-o conhecer a importância de sua aprendizagem e o significado desta para sua vida. (P2)

Procuro valorizar os conhecimentos e experiências trazidos pelos educandos, embasando-os aos novos conhecimentos a fim de que eles (os educandos) possam formular e adquirir novos conceitos. (P14)

Essas considerações vão ao encontro da concepção de Ghedin (2002):

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização, que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural, é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência (p.135).

Observa-se nas palavras do autor acima citado, a necessidade de o professor transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já têm fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar.

Assim, é importante que os profissionais da educação tenham consciência de que a educação, como prática social, tem dentre outros objetivos, o de transformar a sociedade. Nesse sentido, a prática educativa pode estar orientada tanto para a reprodução, manutenção ou conservação da sociedade, quanto para a mudança. Quem dá o sentido progressista ou conservador à prática é o tipo de política utilizada pelos agentes educativos

3.4 Linha Pedagógica e Tendência de Ensino

Ao pesquisar se o professor se identificava com alguma tendência pedagógica, cinco deles afirmaram seguir a tendência Histórico-Crítica, ilustradas aqui pelas justificativas de P2, P9 e P10:

A Histórico-Crítica e muitas vezes a Pedagogia Libertadora, articulando-as de forma que o educando possa despertar-se para suas superações com muita reflexão, ao mesmo tempo em que reformula seu posicionamento na vida e na sociedade. (P2)

Seguimos a linha pedagógica da escola, a Histórico-Crítica, aquela que valoriza a interação entre as pessoas e destas com o meio social na construção dos conhecimentos. (P9)

A Histórico-Crítica por ser a linha das Diretrizes Curriculares do atual governo e proporcionar aos profissionais da educação, alunos, sociedade uma reflexão sobre os conhecimentos elaborados. (P10)

A teoria pedagógica Histórico-Crítica que propõe a superação das pedagogias Tradicional e Renovada foi criada para dar aos educadores de esquerda alguma perspectiva, para lhes oferecer uma alternativa. Ela parte do pressuposto de que é viável, mesmo numa sociedade capitalista, uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante.

Citada por muitos dos entrevistados, a teoria Histórico-Crítica, coincide com a linha pedagógica proposta pelo atual governo. Tal proposta pedagógica encontra-se frequentemente presente nos documentos oficiais, sendo objeto de estudo na formação continuada proposta pela Secretaria Estadual de Educação. Portanto, a tendência Histórico-Crítica é conhecida da grande maioria dos entrevistados, o que não retrata, necessariamente, que essa prática pedagógica é adotada em sala de aula, mesmo quando é citada pelo entrevistado. O senso comum pode, muitas vezes, permear a fala e a justificativa ao se dizer adotar tal tendência pedagógica.

Podemos encontrar, mesmo nesta breve investigação, respostas que se contradizem, e justificam o parágrafo anterior, onde professor que se diz seguidor da tendência Histórico-Crítica, mantém enraizada práticas tradicionais, como P16 que diz mesclar a tendência Tradicional com a modalidade atual e P11 que afirma:

Procuro entender o aluno de uma forma clara, explicando os conteúdos, fazendo um paralelo com os dias atuais, de acordo com sua realidade. Não me prendo a linha de pensamentos de autores que vivem em outros mundos, outras realidades.

Como se pode perceber nos relatos anteriores, a linha Tradicional ainda está muito presente na prática educativa dos docentes, que na maioria das vezes ainda privilegiam a transmissão do conteúdo, onde o que predomina é a palavra do professor, com imposições e ameaças veladas, ainda que não se deem conta disso.

Seguindo o mesmo raciocínio, P8 falou da Humanista, como a promoção do ser humano como pessoa, como cidadão crítico e atuante em nossa sociedade. P3 citou respectivamente as Tendências Construtivistas, Sócioconstrutivistas e Libertadora:

Gosto muito das Tendências Construtivistas e Sócioconstrutivistas e sou fã de Paulo Freire, conheço bem a Pedagogia Tradicional, mas é difícil dizer ou afirmar que sigo alguma tendência, pois o que desejo é o melhor para meu aluno, adoro ver seu progresso (P3).

Pode-se observar nos depoimentos acima, uma mistura de práticas pedagógicas, o que nos alerta para a importância de se estar em constante formação, pautado numa fundamentação teórica, a fim de que não fiquemos a mercê de modismos e pressões, desenvolvendo práticas hegemônicas que atendem aos interesses de reprodução da sociedade capitalista, entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade (LIBÂNEO, 1992, p. 222).

Temos ainda a declaração de nove dos entrevistados, ilustrados por P1, P4, P5 e P7, que respectivamente afirmam: seguir uma linha contemporânea, uma vez que, suas aulas são baseadas em livros atuais e preparadas de forma a interessar os alunos do agora; encaixar-se em alguma tendência, mesmo sem se aprofundar em nenhuma delas; seguir a tendência da realidade do dia-a-dia da escola; a não existência de linhas pedagógicas e tendências de ensino.

Esses depoimentos são reveladores de que ainda há um longo caminho a ser trilhado na busca de uma educação consciente, da existência de diferentes formas de ensinar, em que a metodologia de ensino é apenas um dos fatores que rege a sala de aula.

Nesse sentido, precisa-se ter clareza de que por trás de toda prática há necessariamente uma teoria, quer a enxerguemos ou não, seja ela contra ou a favor.

Importa entender que no cotidiano de uma sala de aula há sempre o imprevisível e o inesperado, que as tendências procuram ajudar a prever, regular, compreender e superar.

3.5 Prática Reflexiva

Numa sociedade em constante transformação, é necessário reconstruir conhecimentos e estratégias de ação de forma permanente para enfrentar situações e contextos imprevisíveis. Só com um esforço contínuo de autoformação e reflexão pode-se desenvolver plenamente o potencial dos profissionais de educação. Para que teoria e prática possam interagir de modo eficaz e criativo é necessário que no percurso da vida profissional dos docentes existam momentos de reflexão e de estudo que levem ao aprofundamento e à renovação das práticas pedagógicas.

Partindo do pressuposto da necessidade do questionamento permanente, do conhecimento e da prática docente, buscou-se investigar o posicionamento do professor com relação à práxis reflexiva.

Os professores foram unânimes em se posicionar adeptos da prática reflexiva, ficando evidenciada nessas falas, a conscientização do professor sobre a amplitude do processo reflexivo, em que afirmam utilizar-se da reflexão para repensar ações e construir novos conhecimentos, como se pode observar nos depoimentos:

A prática é como uma construção, a cada ano novos saberes são adquiridos, saberes já conhecidos são reformulados, erros deixam de ser cometidos. Um professor consciente sabe que é analisando a prática de ontem e de hoje que ele construirá uma melhor amanhã. (P1)

Toda experiência que leve a uma práxis é consequência de paradigmas quebrados e novos estabelecidos, bem como o respeito aos que dão certo, que somos capazes de sempre repensar nossas ações e posicioná-las como experiência passada, reformulada num presente e idealizada para o futuro. Enfim, nossa prática é sempre um ciclo de nosso processo de construção da ação pedagógica que considera principalmente nossas emoções, expectativas e aprendizagens. (P2)

Quando fazemos uma autoavaliação crítica de nossas ações pedagógicas e aceitamos os resultados positivos ou negativos, temos condição de melhorar a ação pedagógica futura. (P7)

A reflexão sobre nossas condutas educativas apontam erros e acertos os quais permitem procurar novos caminhos ou aperfeiçoar e aprofundar conhecimentos. (P10)

Estas considerações dos professores seguem a orientação do pensamento de Nóvoa (1992), onde afirma que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Dois relatos, porém, não apresentam posições coerentes com a concepção de reflexão como práxis transformadora, e sim, como senso comum, como P6 que admite utilizar-se da reflexão apenas na avaliação de final de ano, para melhorar para o ano seguinte e P14 que relata:

Avalio processos e práticas pedagógicas quando necessário, fazendo redimensionamento para eliminar os pontos negativos, dando ênfase aos positivos.

Essa concepção de reflexão traduz um pensamento acrítico e ingênuo, que vem confirmar e alertar, que a reflexão não é um fim em si mesma, que não basta apenas refletir sobre a prática pedagógica, é preciso refletir de modo crítico e permanente, de modo que essa reflexão leve a uma ação transformadora. Esse processo precisa estar apoiado em uma análise emancipatório-política, para que os professores em formação possam visualizar as operações de reflexão no seu contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditando no potencial do paradigma reflexivo como um dos caminhos possíveis de se instaurar culturas e rotinas que levem ao desenvolvimento de um trabalho coletivo de qualidade, a ação concreta que visa responder aos objetivos desse estudo, desenvolve-se numa relação dialética entre teoria e prática, em que comunga-se com Imbernon (2002, p.30) que afirma ser o conhecimento pedagógico a especificidade da profissão docente. O autor entende o conhecimento como “[...] aquele utilizado pelos profissionais da educação construído e reconstruído durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e prática”.

Dessa forma, o conhecimento pedagógico especializado está interligado à ação, não existindo conhecimento prático sem conhecimento teórico e é essa unidade entre o conhecimento prático e o teórico que consolida o exercício da profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, decidiu-se pela formação de um grupo de estudos e círculos de leitura como estratégia de efetivação à proposta de formação de professores como intelectuais que combinam reflexão, teoria e prática a serviço de uma educação para emancipação, criando assim, possibilidades para que o professor compreenda o processo de reflexão sobre a prática como um dos caminhos para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

A sistematização e análise dos dados levantados permitiram verificar como os professores compreendem tal processo, assim como os impactos e mudanças produzidos pela reflexão, apontando seus avanços, limites, possibilidade e necessidades de novas ações.

Também revelou que os professores investigados, de uma forma ou de outra, refletem sobre sua prática pedagógica. Em suas respostas, pode-se perceber que a reflexão contribui para a melhoria de sua prática docente, incluindo aspectos relacionados a questões teóricas e práticas, conscientização da necessidade de uma formação permanente e sua responsabilidade nesse processo, assim como a superação de uma visão meramente mecanicista de educação, herança da lógica da racionalidade técnica, a qual se opõe ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Ao mesmo tempo em que se constataram avanços, percebeu-se que ainda restam muitos desafios até que o professor possa desenvolver uma postura crítico reflexiva com mais consciência da teoria que a fundamenta.

O depoimento de alguns professores revelou concepções educacionais não definidas, traduzindo-se, muitas vezes, num ecletismo ingênuo. Tal fato é perfeitamente compreensível pela falta de formação na área pedagógica, fruto da fragilidade na formação inicial.

Verificou-se ainda, que embora a reflexão seja uma realidade no público investigado, não há uma percepção no pensar coletivo. Cada professor pensa e organiza sua prática isoladamente, e, nos momentos em que os pares se encontram, limitam-se a apresentar seu plano de ação que foi construído individualmente.

Espera-se, com a discussão deste trabalho, ter contribuído para que a formação permanente em serviço seja entendida como uma conquista, um processo emancipatório, um direito e não apenas uma obrigação para avanço na carreira.

Assim, os professores podem e devem desenvolver no coletivo a capacidade de pensar, refletir e agir conscientemente, aprendendo a tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente as responsabilidades da escola, vivenciando e contribuindo para uma Gestão Democrática.

Como pudemos verificar uma prática pedagógica crítico-reflexiva está distante de um apontamento acabado. É uma tentativa de buscar saídas para questões relativas ao trabalho docente e a sua identidade, bem como, das necessidades da escola e da sociedade, cujo enquadramento se efetiva nas práticas pedagógicas, tarefa núcleo da profissão docente.

O que não podemos perder de vista é que mesmo diante das dificuldades subjacentes ao processo ensino e aprendizagem é imprescindível ao professor que ultrapasse o status de simples executante de tarefas para o de um intelectual crítico.

5 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CONTRERAS, Domingo J. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. *Como Pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade Cultural e Educação para todos*. Rio de Janeiro, Graal, 1992.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *A escola crítica e a política cultural*. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

HUBERMAN, M. *O Ciclo de Vida Profissional dos professores* In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 1992.

IMBERNON, F. *Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 10.ed. São Paulo: Loyola, 1992.

NÓVOA, Antonio. *A formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____, *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005,

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

