

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELOS E RESSONÂNCIAS DO PENSAMENTO REFLEXIVO

Carmem Lucia Artioli Rolim*

Jocyléia Santana dos Santos**

Recebido: 06 dez. 2011

Aprovado: 10 jan. 2012

*Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: carmem.rolim@uft.edu.br

**Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: jocyleia@uft.edu.br

Resumo: Esse estudo traz questões inerentes ao processo de formação de professores, objetivando abordar teorias presentes no “fazer” docente, através de discussões envolvendo certezas e incompletudes que permeiam o saber construído pelo professor. Considerando teorias presentes nas práticas pedagógicas, discutimos o pensar reflexivo referenciado principalmente em proposições de Dewey (1953), Schön (1995), e Zeichner (1993). Um caminhar que questiona a formação de professores considerando o envolvimento de conceitos complexos construídos no campo teórico e prático, onde os limites ultrapassam a sala de aula, relacionados ao contexto sociocultural e a visão crítica da prática educativa.

Palavras-chave: Formação de professores. Pensamento reflexivo.

TEACHER TRAINING: LINKS AND RESONANCES OF THE REFLECTIVE THOUGHT

Abstract: This study raises issues inherent in the process of teacher training, aiming to address these theories in "doing" teaching through discussions involving certainty and incompleteness that permeate the knowledge constructed by the teacher. Considering these theories in teaching practices, we discussed the referenced reflective thinking mainly of propositions Dewey (1953), Schön (1995) and Zeichner (1993). A walk that questions the teacher education considering the involvement of complex concepts built in the theories and practical, where the boundaries beyond the classroom, related to the sociocultural context and critical view of educational practice.

Key words: Teacher training. Reflective thought.

PRIMEIROS APONTAMENTOS

A discussão sobre o processo de ensino é ampla e remonta décadas, porém ainda hoje, repleta de desafios. Os discursos ganharam novo tom, as certezas, antes absolutas, perderam espaço para a dúvida, e o erro, estigma do fracasso, vem sendo reconsiderado, passando a caminho para o acerto. Segundo Asimov (1989), fazemos parte de um processo em que

verdades científicas não são erradas, mas sofrem da incompletude. A formação do professor também passa por essa incompletude, sua complexidade cobra discussões e contínuos aprimoramentos, um constante movimento que é incorporado ao ser professor, porém, questionar respostas prontas e abandonar certezas não é tarefa fácil; a busca por respostas definitivas permeia a mente construída em um sistema cartesiano. Como contribuição a esse movimento no espaço educacional, encontramos em Dewey (1959), Schön (2000) e Zeichner (1993, 2000), discussões que instigam o pensar reflexivo na tentativa de abandono às respostas prontas e concepções finalizadas. Dewey (2008) valoriza o processo de mudança como oportunidade para o desenvolvimento humano, considerando o vivenciado, indicando a experiência como fator determinante no processo, desenvolvido na interação do homem com o ambiente, onde teoria e realidade se aproximam.

Em uma experiência, as coisas e eventos que pertencem ao mundo físico e social, são transformados através do contexto humano, ao vivenciar mudanças o ser humano se desenvolve, através, da interação com as coisas e eventos externos que serão internalizados (DEWEY, 2008, p. 278).

As experiências ocorrem em um contínuo onde vivências as constituem em processo de interação e internalização. Para Dewey (2008), vivências são partes de experiências que serão internalizadas, por exemplo, ao sobrepor as mãos ao teclado do computador e digitar um artigo, passamos não apenas pela interação com a máquina, mas também, processo constituído por fugas e desistências. A denominação “experiência” é dada ao chegar ao fim, ao resultado, porém acompanhado do caminhar, é o todo, que nesse momento passa a ser integrado a corrente das ideias. Com essa perspectiva, as ideias ao serem encadeadas colaboram com a construção do pensamento.

[...] em uma experiência de pensamento, as premissas surgem só quando se manifesta a conclusão. A experiência é como observar uma tempestade que alcança seu alge e gradualmente acaba, é um contínuo movimento dos assuntos. Como em um oceano tempestuoso existe uma série de ondas; são sugestões que levantam e logo se rompem em único golpe, sendo erguidas pela colaboração da próxima onda. Chegamos a conclusão que existe um movimento de antecipação e acumulação que finalmente se completa. Uma conclusão não é algo separado e independente, senão a consumação de um movimento (DEWEY, 2008, p. 44).

Zanella (2003), retomando Dewey, considera que o pensamento integrado por uma série de ideias ordenadas em lógica individual, se constitui em um pensar reflexivo. Ele destaca, “[...] reflexão não é apenas uma sucessão e sim, uma série lógica de idéias, de modo que cada uma engendra a seguinte como sua consequência natural e, ao mesmo tempo,

articula-se com a ideia precedente" (DEWEY, 1953, p. 4-5). As ideias de um pensamento reflexivo não estão isoladas, são partes que mutuamente se apóiam, criando novas derivações que se articulam de maneira lógica. Para Zeichner (1993), o avançar conquistado pelo pensar reflexivo pode trazer contribuições não apenas individuais, mas também, para a comunidade acadêmica, contribuindo com a rejeição às reformas educativas, nas quais professores são agentes passivos. Procurando romper com valores encarnados em hábitos, resultado de um passado irrefletido e na obsessão pela manutenção da ordem, o ensino mostra-se como fiel exemplo, e nele centraremos a atenção.

REFLEXÕES: ENTRE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

O ensino, mais do que fomento à aprendizagem, preocupa-se com maneiras de colaborar com o pensar, atuar e questionar a realidade, sendo que essa realidade não se mostra fragmentada e delimitada em conteúdos isolados, é a realidade complexa que reflete determinado contexto social. Na voz de Schön (1995), quando o ensino é acompanhado do respeito ao pensar do outro, nós o chamamos de ensino reflexivo, pressupondo a postura em que perspectivas distintas são aceitas. Nesse cenário, a formação docente assume grande importância, pois possibilita incluir desde o início, forte componente de reflexão vinculado à resolução de problemas reais. Para o autor, profissionais recém-formados apresentam dificuldades com a resolução de problemas referentes ao processo de ensino e da aprendizagem, pois estes problemas não apresentam estruturas definidas, como os analisados durante as aulas e presentes em livros. Questionar a própria prática e os caminhos escolhidos para lecionar, trazem à tona dificuldades, mas são problemas manifestos que, em alguns casos, não passam de situações constrangedoras. A maior dificuldade para desenvolver o processo de ensino, porém, pode estar submersa na incompreensão das situações complexas que envolvem a prática. Compreender o problema do fazer pedagógico mostra-se de grande importância para a formação docente, à medida que ele foi construído no contexto sócio-cultural, não possui limites definidos nem comporta verdades absolutas, é resultado de diferentes fatores presentes na sala de aula. Os problemas manifestos são, muitas vezes, consequências do problema existente e implícito.

Cada situação surge há princípio como um caso único e problemático. E perante essas situações problemáticas não há nada a fazer senão começar por tomar consciência da natureza do problema para compreendê-lo. Mas para compreender, é por vezes necessário desconstruir o problema manifestado para construir o problema existente (ALARCÃO, 1996, p. 14).

Com as análises de Schön (1995) e Alarcão (1996), observamos que a preocupação é, por vezes, consequência de um problema maior, mas que está em um nível de compreensão ainda não atingido; por essa razão, verificamos a existência de paliativos para a compreensão do mesmo. O entendimento do problema exige, muitas vezes, que observemos, com outro olhar, situações aparentemente irrelevantes. Reformular o problema é ir além da constatação de sua existência, exigindo desconstrução da situação, é ouvir o que ela está tentando dizer e verbalizar os processos de reflexão no decorrer da própria ação docente. Nesses processos, abrem-se fendas nas verdades absolutas que povoam a mente do professor, possibilitando a dúvida e a busca por outros caminhos, não só para respostas, mas para entendimento de determinadas experiências, que passam a ser pensadas e problematizadas. Com Zeichner (1993) constatamos a riqueza da prática docente, que no pensar reflexivo, questiona sua própria experiência, problematiza o fazer pedagógico considerando o saber construído pelo professor, como prática social. Porém reconhecemos os inúmeros desafios que envolvem a situação, pois se questionamentos permeiam a preparação docente no determinismo cartesiano, no abandono aos conhecimentos tácitos produzidos no dinamismo e na imprevisibilidade da sala de aula, também reconhecemos os perigos do professor permanecer enredado em um mundo onde apenas suas reflexões habitam. Giovanni (2000), referendado em Zeichner, indica que três condições devem marcar o exercício da prática reflexiva dos professores:

- a) voltar-se para dentro (a própria prática docente) e para fora (as condições sociais em que se situa a prática);
- b) reconhecer o caráter político de tudo que os professores fazem e as situações de desigualdade que se manifestam na sala de aula (questões de raça, classe social, gênero e de acesso ao conhecimento);
- c) tornar a atitude de reflexão uma prática social para o professor e seus alunos (GIOVANNI, 2000, p. 58).

Para Libâneo (2007), o ensino como atividade reflexiva é prática inerente à formação do professor, e envolverá o fazer pedagógico em diferentes dimensões, em suas palavras:

Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência. A idéia é a de que o professor possa pensar sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho (p. 85).

Considerando tratar-se de complexo desafio aos professores, concordamos com Schön (1995) que chama a atenção à inadequação dos processos de ensino e aprendizagem, em que ainda permanecem sistemas de prêmios, recompensas e punições. No processo educacional em que para a construção de conceitos, impera o sistema de repetição, no qual apenas o treino ganha destaque; teremos também, a construção de grades forjadas no determinismo, reproduzidas pelo modelo cartesiano, confirmado pelas políticas públicas educacionais existentes. Mudar esse cenário envolve um trabalho de questionamento e superação, rejeição às respostas prontas, esforço social de transformação onde a visão ingênua e fragmentada perde espaço para atuação reflexiva e crítica dos educadores.

Schön (1995) e Nóvoa (1995) ressaltam a existência de políticas educativas que, normalmente partem de um governo central, espalhando-se para a periferia de instituições locais, que, como ondas, chegam às encostas onde as escolas são erguidas, e lá continuam a reforçar o sistema de prêmios e punições. Trata-se de conhecimento imposto na periferia, em que não se admite reelaboração, porém, questionar a prática definida como caminho certo e único, é criar oportunidade para reexaminar questões cruciais como:

Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças desenvolverem?

Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenharem o seu papel eficazmente? Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho? (NÓVOA, 1995, p. 80).

Para Nóvoa (1995), Alarcão (1996) e Schön (1995, 2000), vivenciamos momento único, a existência de uma crise educacional centrada no conflito entre o “saber escolar” e a “reflexão”, atingindo diretamente professores e alunos. Na realidade, o conflito indica formas diferentes de pensar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino. Ao considerar o saber escolar como conhecimento a ser transmitido aos alunos pelos professores, temos o conhecimento tido como certo, o que reforça a crença numa resposta, única e exata. Excluir essa sentença inteira.

O conhecimento molecular, certo, factual e categorial, é privilegiado. Se um aluno tiver problemas na aquisição dos saberes escolares, trata-se de um problema seu. Inventamos então categorias (por exemplo, aprendizagem lenta) para explicar esta realidade, as quais, no fundo, só servem para nos livrarmos de informações que poderiam nos perturbar (NÓVOA, 1995, p. 82).

Schön (1995, p. 83) considera que outro olhar pode ser construído pelo processo de reflexão; trata-se de um momento sutilmente combinado, no qual o professor permite surpreender-se com o aluno, buscando a razão pela qual foi surpreendido. Essa posição aceita a dúvida, reformula o problema, e testa hipóteses sobre a aprendizagem do aluno. Com Zanella (2003), consideramos a fase da confusão como momento importante, visto que ao tentar elaborar estruturas em busca de respostas, o aluno passará por momentos de confusão e o professor que acompanhar esses passos também ficará confuso.

Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências, encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar atenção ao que as crianças fazem, então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação (NÓVOA, 1995, p. 85).

O inimigo da confusão é a resposta encarada como verdade absoluta. Se a resposta for dada antes do desenvolvimento e da investigação, então não haverá espaço para confusão, se tivermos respostas para os problemas previamente escolhidos, daremos apenas a liberdade para reproduzir o que estava previamente previsto. Ao refletir sobre a ação, o professor começa a analisar suas atitudes perante o fazer pedagógico, o que trará questões sobre sua prática docente, abalando certezas cujas edificações são alicerçadas em verdades absolutas.

ENTRE ELOS E RESSONÂNCIAS

O professor vivencia a complexidade de sua profissão, sendo essa repleta de possibilidades e desafios, construindo-se como educador forjado em significações sociais. Para Pimenta (1996, p. 76), ele busca “[...] reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade”. Rejeição às inovações e mudanças pode ser indício do saber baseado somente em conteúdos, sendo esses, muitas vezes, fragmentados, conectados como elos de uma corrente cartesiana. Nas palavras de Rolim (2009), é na educação que o pensamento cartesiano continua sendo empregado com toda sua força, gerando padrões de comportamento. Inovações impostas ao professor não garantem olhar

diferenciado para educação, a substituição do quadro negro e do giz, mesmo que pela melhor tecnologia de mercado, quanto realizada sem reflexão, ficará restrita às ferramentas. Fazendo assim, estaremos repetindo o texto do treino, inculcando a força do não questionar, a calar, erguendo muros com os tijolos das certezas absolutas. Nas palavras de Moraes,

Na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos vãos e de conquistar novos espaços (2011, p. 50).

O sistema educacional cartesianamente definido traz a face da sensatez, apoiado na lógica hierárquica do pensamento matematizado, traçado por caminhos lineares previamente definidos. Sua compreensão é realizada através da fragmentação do todo, onde partes são isoladas, desconectas e analisadas. Ao aluno cabe compreender essas partes e chegar ao todo, já para o professor fica o dever de entender o sistema e cumprir com esmero a explicação de como funciona cada parte. Tratamos de um sistema que ensina a não questionar, a memorizar e repetir. O livre arbítrio passa a ser direcionado e a busca do controle e do domínio da situação acabam por impedir que crianças osem buscar seus próprios caminhos. É como o retorno do demônio de Laplace que, para prever o futuro busca conhecer o movimento presente, eliminando as incertezas. O demônio Laplaciano pensaria a sala de aula linear, previsível, onde o futuro seria resultado do presente, e este, resultante do passado. É ter a liberdade de um quadrado mágico, no qual o livre arbítrio segue apenas a permutação numérica, pois o resultado já foi previamente definido.

Porém, o ensino reflexivo questiona tal demônio, colocando a sala de aula em um sistema imprevisível, um jogo com cartas não marcadas, cuja reflexão abre espaços para possibilidades. Para Pimenta (1996), o professor, ao aceitar a prática reflexiva, assume seu principal desafio, que reside no reconhecimento das certezas que o constituem como docente; questionar a prática possibilita mudança, os abalos das certezas oportunizam outros caminhos e formas de caminhar. Assim, em busca do processo de ensino e da aprendizagem, a reflexão proporciona campos de investigação que consideram as causas imprevistas, configurações caóticas e sistemas sem solução. Considerando as questões abordadas no decorrer do texto, podemos observar que a prática reflexiva docente não é um quadrado mágico de permutações, nem mesmo a sala de aula tem seu futuro determinado pelo Demônio de Laplace, também não chegamos, com o pensar reflexivo, à nenhuma fórmula libertadora, porém, encontramos outro

olhar com possibilidade de exorcizar o demônio do determinismo, para que professores e alunos não padeçam enclausurados no tempo que não mais existe.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Portugal: Porto, 1996.
- ASIMOV, Isaac. **The relativity of wrong**. Trad. Daniel Sottomaior. **The skeptical inquirer**, Amherst, New York, v. 14, n.1, p. 35-44, 1989. Disponível em: <<http://www.cursodefisica.com.br/fisica-moderna/77-a-relatividade-do-errado-isaac-asimov>>. Acesso em: 15 maio 2011.
- MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação de professores e prática docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-30.
- DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1953.
- _____. **Democracia e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- _____. **El arte como experiencia**. Trad. Jordi Claramonte. Barcelona: Paidós Ibérica, 2008.
- GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 45-60.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Faculdade de Educação**, São Paulo, SP, v. 22, n.2, p. 72-89, 1996.
- ROLIM, Carmem Lucia Artioli. O ensino da matemática: lições de silêncio. **QUAESTIO**, Sorocaba, v. 11, n. 1, p. 141-152, maio 2009.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo**. 2003. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- ZEICHNER, Kennethm. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.