

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO LIMAR DO SÉCULO XXI

M.ª NATÁLIA DE SOUSA*

A CAPACIDADE DE REFLEXÃO E O SEU DESENVOLVIMENTO

Não restam dúvidas de que reflectir implica pensar sobre algo que pode relacionar-se com o que estamos a fazer no momento, ou com algo que já realizamos ou pretendemos vir a realizar, esse “pensar sobre” faz-nos parar por uns momentos e dá-nos a capacidade de podermos alterar ou modificar o nosso percurso, daí, para a frente. É, no entanto, controversa a ideia de que a capacidade reflexiva pode ser ensinada e treinada. Muitos autores consideram que algumas estratégias são reconhecidas como motivadoras da reflexão, como tal, consideradas fundamentais na formação dos futuros professores. Outros, vêem na capacidade reflexiva algo que é inato e que só o próprio indivíduo pode desenvolver ao longo do seu crescimento pessoal. Sabemos no entanto, que, o crescimento pessoal caminha a par do crescimento profissional e deste modo quanto mais um se desenvolve mais o outro tende a desenvolver-se, logo é fácil aceitarmos que a capacidade reflexiva pode ser inata, numa pessoa é desenvolvida, e acompanha o desenvolvimento profissional, noutras, não é desenvolvida, não fazendo parte do desempenho profissional.

“Ser reflexivo”, também significa ter a capacidade de reflectir sobre o todo e sobre as partes. Só nos é possível reflectir sobre a realidade se nos distanciarmos dela o suficiente para que seja possível avaliarmos do *valor* dos nossos actos, e termos a capacidade de os alterar. É conseguir ter uma capacidade crítica e reflexiva do global. Nos professores, reflecte-se na capacidade crítica e reflexiva, que exercem sobre o ensino em geral. Alguns autores defendem que essa capacidade, se pode estimular e desenvolver.

* *Escola Superior de Educação de Faro*

O desenvolvimento da capacidade reflexiva tem também, a ver, com a predisposição dos indivíduos para isso, portanto, talvez seja este o primeiro passo que devemos dar, quando nos dirigimos aos futuros professores. Sensibilizá-los para a problemática da reflexão, de forma a que se consciencializem da importância de que se reveste. O ensino em que a rotina não existe por norma e a aula é o reflexo de um pensar atento sobre a realidade e as necessidades específicas dos alunos, é, com certeza, mais atento e consciencioso. Colocar os alunos numa situação em que a reflexão seja evidente e se possível mostrar-lhes em situações práticas como é que um professor pode utilizar a mesma estratégia de uma forma reflexiva ou não, devem ser aspectos que não se devem descurar.

É oportuno revermos o que alguns autores entendem sobre esta capacidade reflexiva. Para Shulman (1987, cit. Rosales, 1992) esta capacidade assenta em princípios teóricos que podem vir a ser reestruturados com base no conhecimento proveniente do contacto com a realidade; para este autor, reflectir acontece quando, a partir de um conjunto de processos, se aprende com base na experiência. Existe um processo denominado “juízo crítico”, que se desenvolve em diferentes fases. Estas fases vão desde a compreensão da realidade, passando pela criação de estratégias e técnicas para a transmissão dessa realidade, até à avaliação, reflexão e reestruturação da mesma. Para Shulman é evidente que esta capacidade se pode desenvolver porque depende directamente das experiências com que o indivíduo contacta, sobre as quais reflecte e produz uma avaliação crítica, que o levam a reestruturar o seu pensamento.

Podemos dizer que Schon (1987) partilha, de alguma forma, as ideias de Schulman, pois considera que a capacidade reflexiva é inata e como tal desenvolve-se segundo os padrões sociais de cada um. Reflectir, é, para este autor, uma “arte” que se desenvolve com base nos dilemas que nos são colocados em todos os momentos da vida. Os dilemas são vistos como percursos do conhecimento, na medida em que, fazem reflectir sobre diferentes perspectivas, levando a opções que podem ser, pessoais, ou comuns a um determinado grupo.

Esta filosofia tende a produzir profissionais práticos e rigorosos que resolvem problemas bem estruturados através da aplicação da teoria e da técnica que derivam do conhecimento sistemático. A questão que se coloca a esses profissionais é que nem sempre os problemas que se lhes deparam se apresentam como estruturas bem organizadas. Os dilemas são característicos das situações problemáticas e os que lidam com essas situações sabem que têm que

atender a todos os aspectos, de forma a tentar convertê-los em problemas bem definidos. Algumas situações são situações de conflito de valores, como tal, escapam aos limites da racionalidade técnica, nestes casos, não existem metas claras e consistentes e a solução do problema deve ser encontrada com o auxílio, da "arte" inerente a cada indivíduo.

Por outro lado, Kolb (1987, cit. Rosales, 1992) defende que a aprendizagem se faz directamente a partir da experiência, sem que tenham que existir princípios teóricos de base. Segundo esta perspectiva, a experiência é o ponto de partida para criar conhecimento. A partir de uma experiência concreta sobre a qual se reflecte, à luz das teorias actuais, há produção de conhecimento que posteriormente será utilizado na realização de novos procedimentos experimentais. Para este autor a aprendizagem acontece em duas fases, a fase da assimilação, entre os extremos do abstracto e do concreto, e a da transformação que se dá entre os extremos da actividade e da reflexão.

Zeichner (1993), apresenta um ponto de vista que pode ser considerado como a síntese dos apresentados anteriormente, assim, este autor, distingue a "ética do dever" da "ética da virtude ou da maneira de ser", separa deste modo, a reflexão baseada em princípios morais abstractos, daquela que se baseia nos traços de carácter do indivíduo, e considera que só existe reflexão quando esta envolve o indivíduo na sua totalidade. Para este autor a prática do pensamento reflexivo desenvolve capacidades de introspecção, de abertura às ideias dos outros, de análise das várias alternativas possíveis e das suas implicações, contribuindo para a resolução de problemas de forma mais justa.

Podemos assim dizer que à actividade reflexiva se opõe a actividade rotineira. A primeira implica uma análise do conhecimento e da experiência, a segunda está associada à aceitação acrítica de modelos, teorias e formas de pensar.

A CAPACIDADE REFLEXIVA A PROFISSÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO

Relativamente à profissão docente, vários autores ao longo dos tempos, têm mostrado preocupação por perceber as diversas manifestações reflexivas dos professores. Assim, Dewey (1933, cit. Rosales 1992) considera que esta capacidade se manifesta de três formas diferentes; pela "imparcialidade" em que o indivíduo mostra capacidade de respeitar opiniões distintas da sua, pela

“responsabilidade” quando actua consciente dos seus próprios actos e da influência que estes podem ter sobre os outros ,e finalmente, pela “entrega” como consequência das anteriores, em que o indivíduo demonstra grande conhecimento global e causal. O mesmo autor citado por Zeichner (1993) define a acção reflexiva como uma maneira de encarar e responder aos problemas que implica intuição, emoção e paixão. Um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o acto e o pensamento.

Van Manen (1977, cit. Rosales, 1992) considera, por sua vez, que é possível identificar níveis diferentes da actividade reflexiva na actuação dos professores. Considera este autor que os professores passam por níveis distintos, que são reflexo do seu desenvolvimento no que concerne à capacidade de reflectir. Os professores que pautam a sua actuação com base em princípios éticos e/ou morais são considerados mais desenvolvidos do que os que tem uma actuação meramente técnica ou profissional.

Para Schon (1987), os que se dedicam à profissão de ensinar têm manifestado cada vez com mais insistência a sua preocupação sobre a falta de relação existente entre a ideia de conhecimento profissional que prevalece nas escolas de formação de professores e as competências que se exigem aos práticos no terreno. Muitas vezes os currículos profissionais não preparam os estudantes para adquirirem competências nas áreas, ditas indeterminadas, que reúnem na sua maioria situações de conflito de valores.

Por vezes existe uma falta de conexão nítida entre a investigação e a prática e uma concepção inadequada da competência profissional e da sua relação com a investigação científica e académica. Não se diz, de um prático, que tem mais conhecimento profissional que outro, mas sim, que tem mais sabedoria, talento intuição ou arte.

Schon (1987), parte de algumas premissas que referem que é inerente à prática daqueles profissionais, que reconhecemos como especialmente competentes, a fundamentação artística para as suas acções. A arte é uma forma de exercício da inteligência, um tipo de saber, apesar de diferente do nosso modelo *standart* do conhecimento profissional. Podemos ainda aprender muito sobre este aspecto se estudarmos detalhadamente o nível de execução dos práticos especialmente competentes. No terreno da prática profissional, a ciência aplicada e as técnicas baseadas na investigação ocupam um território bem limitado, mas que colide em vários pontos com a arte. Existe uma arte de definição do problema, uma arte do o pôr em prática e uma arte da

improvisação, todas são precisas para equilibrar o uso da prática, da ciência aplicada e da técnica.

Partindo das premissas apresentadas, é fácil entendermos que não só é preciso preocuparmo-nos com o conhecimento profissional como também, com a própria preparação profissional.

À medida que vão tomando consciência destes aspectos, os formadores tendem, cada vez mais, a ver a arte como uma componente essencial da competência profissional. Em alguns casos, a questão da arte profissional desenvolve-se no contexto da formação contínua. Neste caso os formadores terão que estar atentos, de forma a ajudar profissionais com mais tempo de serviço, a reestruturar a sua forma de agir e os seus reportórios de competências e habilidades, numa perspectiva de continuidade. É importante que todos os profissionais do ensino, nunca deixem de se interrogar sobre o tipo de competências, que devem adquirir, por meio de que métodos, e em que âmbito da prática. A ênfase de toda esta aprendizagem está relacionado com o *aprender fazendo* que foi descrito à muito tempo, por John Dewey como a disciplina básica essencial na aprendizagem (1974, in Schon, 1987). Os estudantes aprendem mediante a prática de fazer e executar aquilo em que esperam tornarem-se especialistas. Na presença de outros especialistas mais velhos e com mais experiência são iniciados nas tradições da prática. Não se pode ensinar aos estudantes o que é preciso fazer, mas pode-se guiar os estudantes numa determinada direcção. O aluno tem que analisar por si mesmo e à sua própria maneira as relações entre os meios, os métodos empregues e os resultados conseguidos.

Normalmente, os locais de formação de professores, consideram a competência profissional como a aplicação do conhecimento específico aos problemas instrumentais da prática. Esta situação origina um dilema entre o rigor e a pertinência não só para os professores, mas também para todos os profissionais do ensino, e até, para os próprios estudantes. É preciso encontrarmos o tipo de preparação adequado para uma epistemologia da prática que tenha o seu fundamento, *na reflexão na acção*. Segundo Schon (1987), parece que colocar ênfase na formação tutorial e na aprendizagem na acção é o caminho correcto a percorrer. A acção deve ser recíproca entre o tutor e o aluno que adoptam a sua forma de reflexão na acção. A formação para uma prática reflexiva é, sem dúvida nenhuma, uma condição necessária, mesmo que não seja suficiente, para o desenvolvimento da inteligência profissional, mesmo

considerando o lado obscuro do processo de ensino. *“É este lado obscuro que reflecte as dificuldades mais comuns do prático reflexivo”* (Schon, 1987).

Relativamente às instituições de formação de professores, Schon (1987), refere que, o que se pretende delas, é que consigam fornecer, aos futuros professores, práticas que os ajudem a adquirir as formas de arte, que são essenciais, para ser competente nas zonas indeterminadas da prática. O mesmo autor refere, ainda na mesma obra, que as instituições de formação de professores devem considerar o prático reflexivo como um elemento chave na preparação dos seus profissionais.

O diálogo que se estabelece entre o aluno e o seu tutor é fundamental, a série de mensagens enviadas e recebidas, pelo aluno, são interpretadas por ele, e portanto, é importante considerarmos a eficácia comunicativa e os factores que a podem melhorar. Aspectos como as formas de diálogo utilizadas, as questões suplementares que se podem colocar a partir delas, e quais, as competências, que podem ser facilitadores da comunicação, entre aluno e professor, devem ser treinadas durante a formação.

É Zeichner (1993) que nos fala de um conceito associado à reflexão e ligado à prática docente, que é a “prática reflexiva”. Este é um novo conceito de ensino, o “ensino reflexivo”, que se pode caracterizar pela análise crítica e pela discussão das teorias e práticas do professor. Quando o professor encara como normal discutir as suas práticas com os seus colegas, e quando reflecte sobre elas, tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. É também este autor, que nos diz que existem muitos comportamentos que levamos a cabo sem termos que pensar sobre eles. Torná-los mais conscientes é reflectir sobre a nossa forma de agir, é dar mais ênfase à importância de uma reflexão crítica sobre as implicações sociais da educação, permitir clarificar as próprias ideias e crenças, quanto às finalidades da educação, e valorizar conceitos como ética e democracia, aspectos fundamentais que o professor tem que levar em linha de conta.

Mas a reflexão durante a acção, implica um processo contínuo que começa no momento em que se pensa a acção e termina com a reflexão sobre a acção que foi desenvolvida. Sendo um processo contínuo também há que considerar a reflexão durante a acção. Nesta linha de pensamento, o professor nunca é visto como um mero utilizador de métodos e técnicas, mas sim como um verdadeiro criador que tem a capacidade de olhar a sua obra revendo-se nela e reconhecendo o que ela tem de si próprio. O professor reflexivo é aquele que cria saber, a partir de saber acumulado ao longo do tempo, e da acção de pensar,

sobre esse saber. Cabe-lhe levar os alunos a praticar auto-avaliação, de forma a desenvolverem a capacidade de se conhecerem a si próprios, de regularem a sua actividade mental, e de seleccionarem estratégias adequadas para superarem dificuldades e resolverem problemas de aprendizagem. Isto leva obrigatoriamente, ao desenvolvimento do pensamento crítico que requer a formulação de juízos rigorosos e implica a utilização e o desenvolvimento da criatividade.

A prática do pensamento reflexivo desenvolve capacidades de introspecção, de abertura às ideias dos outros, de análise das várias alternativas possíveis e das suas implicações, contribuindo para a resolução de problemas de forma mais justa, no sentido de preparar os alunos como cidadãos conscientes e intervenientes na sociedade do futuro. É nesta linha de pensamento que se encontra Angulo (1995), quando refere que, o ensino reflexivo começa com a programação das aulas esta deve ter em conta o desenvolvimento da globalidade das capacidades dos alunos. O ensino reflexivo desenvolve competências individuais e sociais de raciocínio lógico, juízos ponderados e atitudes de abertura. A flexibilidade mental e a abertura ao conhecimento quotidiano são indispensáveis para que o indivíduo se autocontrole e chegue ao conhecimento de si próprio. Por tudo isto, é que, ser um professor reflexivo significa e implica mais do que a utilização de processos cognitivos para a análise dos fenómenos curriculares e educativos. Este professor tem que se preocupar com os conteúdos afectivos e morais e imaginar actividades nessas áreas. Só desta forma é possível desenvolver a abertura mental, a responsabilidade colectiva e individual, a autocrítica e a capacidade de auto-análise.

O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DO PROFESSOR

Um outro aspecto que Rosales (1992) considera importante e que parece não merecer muita discussão, relaciona-se com o próprio desenvolvimento do professor. Na perspectiva da investigação sobre o pensamento do professor, a investigação ecológica é a que parece ter nos nossos dias maior aceitação, pois é crucial a importância do conhecimento dos contextos em que decorre o desenvolvimento da prática lectiva do professor e onde se desenrola a sua vida. São, neste tipo de investigação, utilizadas técnicas que têm por finalidade o estudo da realidade natural da aula na sua multidimensionalidade, pluralidade

e complexidade, dado que é aqui que decorre uma parte significativa do próprio desenvolvimento do professor.

Cada vez mais existe a convicção de que o principal mediador da conduta docente é o próprio pensamento do professor, o conjunto de percepções e decisões que vivencia mentalmente e que dependem directamente da sua capacidade de auto-análise. Estimulando a capacidade de reflectir sobre si mesmo, sobre os traços pessoais implícitos na relação com os alunos, é possível chegar a uma situação de compromisso mais perto do real.

Mas um professor não pode ter certos traços pessoais como profissional e outros como pessoa, aquilo que ele é na sala de aula é o reflexo daquilo que ele é como pessoa. Por consequência, quando se pensa em desenvolver a capacidade reflexiva do professor, tem que se pensar que é preciso que se actue ao nível da pessoa, e não só ao nível do profissional. É preciso que ele se torne uma pessoa compreensiva, verdadeira, natural e respeitadora, para isso, é preciso que desenvolva a sua auto-estima, para que procure compreender-se melhor e ter assim condições de melhor compreender os outros. Como se costuma dizer, o professor reproduz não os conhecimentos e técnicas que aprende, mas as práticas que vive. É fundamental que todas as preocupações se debrucem sobre as práticas dos futuros professores, de forma a que fique a certeza que algo vai ser reproduzido no futuro.

Espera-se que os formadores tenham esta capacidade de reflectir, desenvolvida em si próprios de forma a conseguirem, sem equívocos, ajudar a desenvolvê-la noutros futuros professores. Nada fácil e bastante preocupante, porque não há formação nesta linha, porque não há sistema institucional favorável porque, enfim, as vontades de mudança ainda são poucas. Mas quando o desenvolvimento da pessoa está em causa, parece legítimo que as preocupações sejam grandes e que as soluções não tardem.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, I. (org.), (1996) *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ANGULO, L. M. V. (1987) *Um ciclo de enseñanza reflexiva - estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

PÉREZ GÓMEZ, A. J. (1992) O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote: 93- 114.

HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo - Das Intenções aos instrumentos* (4ª edição). Lisboa: Porto Editora.

ROSALES, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Lisboa: Edições Asa.

SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos - hacia um nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.

ZEICHNER, K. (1987). *Preparing reflective teachers*. International Journal of Educational Research. 11(5), 565-575.

ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

COLABORA COM

LER
educação