

A FORMAÇÃO INICIAL: SABERES NECESSÁRIOS

Luana Priscila WÜNSCH¹

Resumo: Pensar no Ensino Superior é pensar na contextualização eficaz da formação inicial profissional. Neste sentido, este artigo tenta explicar algumas das competências específicas que podem ser bases da organização dos saberes efectivados com as práticas neste contexto de aprendizagem, como a colaboração e a reflexão. A partir de uma revisão bibliográfica, tentamos esclarecer como estas podem ser componentes da formação inicial dos professores e como são descritos os saberes necessários para esta formação. Nesta pesquisa são igualmente referidas questões como: as finalidades da reflexão na formação inicial e a reflexão partilhada como base (ou não) para a solução dos problemas profissionais no início da profissionalização.

Palavras-Chave: Formação Inicial, Ensino Superior, Reflexividade, Colaboratividade.

Abstract: To think on higher education is to think on the effective contextualization of initial professional instruction. From this perspective, this article attempts to explain some of the specific abilities that constitute the base of the knowledge through practice in the learning process context, as well as collaboration and reflection. With aid of bibliographical survey, we show how the referred abilities might be part of the initial instruction of teachers, we also describe the essential knowledge required for this instruction. This work comprise subjects as: the objective of reflection in initial instruction to teachers, and collective reflection as foundation for problem solving in the professional domain in the context of initial professional instruction.

Key- words: Initial professional instruction, Higher education, Reflection, Collaboration.

APRESENTAÇÃO

“Aprender sem pensar é tempo perdido”.

Começamos este breve artigo com esta célebre frase de Confúcio na China antiga para comprovar que não é de hoje que a sociedade se preocupa com o “pensar sobre o agir”, com o “aprender consciente do fazer”. Assim, torna-se claro que não podemos negar que esta preocupação deveria ser fortificada nos tempos actuais. Tempos estes da dinamização do Ensino Superior, o qual é considerado pela maioria das comunidades como base de desenvolvimento científico e de transformação social. Tempos de tantas polémicas o envolvendo, por exemplo o caso do Processo de Bolonha na Europa ou

¹ Luana Priscila Wunsch é pedagoga e mestre em Ciências da Educação – Formação de Professores, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Actualmente é aluna do Doutoramento em Educação, na especialidade de TIC e Educação, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

mesmo o do acelerado aumento de números de instituições de cursos sequenciais no Brasil.

Pensar no Ensino Superior não deveria ser somente uma aglomerada situação de burocracias e autorizações. Altet (2000), neste sentido, diz que não podemos falar de formação inicial sem contextualizar que foi através da evolução da divisão do trabalho e da racionalização dos ofícios que todo o processo da formação profissional, bem como o termo “profissionalização” surgiram. Para a autora um “profissional” é

“uma pessoa dotada de competências específicas, especializadas que assentam numa base de saberes racionais, reconhecidos, provenientes da ciência, legitimados pela universidade ou resultantes das práticas. E, quando resultantes das práticas contextualizadas, estes saberes são autonomizados e (...) explicitados oralmente de maneira racional” (Altet, 2000:26)

Competências específicas? Ora, isto seria saberes necessários da formação inicial a partir da organização dos saberes efectivados com as práticas eficazes? Como poderia isto ser desenvolvido?

Para analisarmos estas questões vamos utilizar como referência uma pesquisa bibliográfica realizada no âmbito da tese de mestrado: “O que fiz bem, o que fiz mal. Competências reflexivas na Formação Inicial dos Professores, em Ciências da Educação. Cremos que com esta exemplificação podemos ter fontes sobre algumas das necessidades do Ensino Superior (Formação Inicial) e das possíveis práticas para a sua superação através da reflexividade sobre as acções profissionais, não só da área das ciências sociais, bem como das humanas e até exactas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando falamos de como os futuros profissionais e as suas instituições de formação vêm e entendem as suas acções, podemos citar Edgar Morin, o qual fornece pistas para a busca de uma nova racionalidade que contemple os saberes necessários para a educação (lembrando que a mesma é um dos pilares para este contexto). Morin (2001) defende a reforma geral do pensamento e, como consequência, a reforma do pensamento educacional, identificando a racionalidade como condição necessária para a produção de saberes válidos a qual consiste no estabelecimento de uma adequação entre coerência lógica e uma realidade empírica. O autor abriga que as situações práticas, que envolvem as relações pedagógicas na formação escolar e universitária são sempre complexas e, portanto, exigem um novo paradigma de racionalidade. As racionalizações já produzidas não deram e não dão conta, pois tomam como todo o que é apenas parcial, fragmentado, separando o sujeito do objecto e os fins dos meios. As soluções propostas, dentro da racionalidade técnica, que separa o objecto complexo tirando-o de seu contexto, produzem, por vezes, mais problemas (Schön, 1983, 1987). Sob este paradigma, surge a necessidade de se pensar em soluções através de métodos que permitam considerar a efectividade da formação inicial, principio do trabalho docente contextualizado do qual se refere o autor.

Numa visão crítica e reflexiva da profissionalização, Charlot e Bautier (1991, in: Altet, 2000:27) descrevem seis aspectos para o desenvolvimento de uma carreira transformadora da prática, na qual se deve ter:

- Base de conhecimentos;

- Prática em situação;
- Capacidade para demonstrar os seus saberes, o seu saber-fazer e os seus actos;
- Autonomia e responsabilidade pessoal no exercício das suas competências;
- Adesão às representações e às normas colectivas, constitutivas da “identidade profissional”;
- Pertença a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e discursos de valorização e de legitimação

Verificando os itens descritos por Charlot e Bautier, podemos dizer que as práticas de ensino, como componente da formação profissional, são na verdade uma questão de desenvolvimento de habilidades e valores, trazidos à luz do conhecimento, nas quais os futuros profissionais têm que se envolver.

Zabalza (1989:16), por sua vez, refere que “as práticas não são a prática no sentido restrito, mas apenas uma aproximação à prática, as práticas são uma simulação da prática, e não se pode esperar que elas gerem esse conhecimento prático que deriva da prática” O autor espanhol ainda assinala o fenómeno de “hipertrofia funcional”, ou seja, os professores em formação desenvolvem expectativas acerca da componente prática da formação profissional que, muitas vezes, não correspondem à realidade.

Neste sentido, é necessária a inclusão de dimensões da identidade na formação inicial numa abordagem teórica e empírica. E com isto Nascimento (2007:208) destaca três dimensões fundamentais para tal:

- “A dimensão motivacional, relativa ao projecto profissional;
- A dimensão representacional, relacionada com a percepção profissional, nos planos das imagens da profissão;
- A dimensão socioprofissional, situada aos níveis social e relacional e baseando-se, fundamentalmente, nos processos de socialização profissional”.

Assim, estas três dimensões interagem entre si, numa dinâmica complexa, em ligação com a profissionalidade em construção e com base na formação profissional.

Já Albano Estrela remete suas atenções para a investigação científica. Para ele, não pode haver distância entre o conhecimento e a realidade na formação. O autor, em 1992, relatou uma falha na formação de professores: a da pesquisa científica. Para Estrela (1992), poucas ou quase nenhuma instituição de ensino superior pensam em formar profissionais investigadores, pesquisadores. Preocupação esta que ainda torna-se pertinente citar em 2008, já que em muitos casos ainda continua sendo “a pedra no sapato” das universidades, pois como disse Estrela (1992) existe uma “preocupação que se pretende em superar os problemas através da experimentação, mas que em última instância nunca se resolve.” O autor nos diz que “na verdade o problema permanece porque a experimentação pressupõe a reprodução de um real descontextualizado da sua singularidade espaço-temporal (...) Todo este processo tem como finalidade última a generalização, a qual é concebida pela eliminação de elementos significativos do real enquanto particular”. (1992:19)

Vemos, assim, que não basta formar um profissional, mas tem que se formar um que seja investigador, que saiba relacionar a teoria que lhe é apresentada com a prática, que tenha competências para a melhor compreensão de como os saberes são investidos na acção. Nesta vertente, Le Boterf (1994), autor que fundamenta a conceptualização de

competência de Perrenoud, diz que “a competência não é um estado ou um conhecimento possuído. Não se reduz nem a um saber, nem a um saber-fazer (...). Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente” (In: Fryxell, 2003: 55). Para o autor, a competência supõe a existência de um conjunto de recursos cognitivos que funcionam como pré-requisitos, e a mesma é a mobilização desses recursos, pressupondo uma transformação, uma construção e uma realidade dinâmica.

Neste sentido de competências a serem promovidas na formação inicial, Garcia (2000:99) diz que:

“É necessário que, juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação potenciem o que temos vindo a chamar de conhecimento didáctico do conteúdo, um conhecimento didáctico do conteúdo a ensinar, que se adquire na medida em que se compreende e aplica”.

Garcia (2000:99) ainda cita Kagan (1992) dizendo que é imperativo que as instituições de formação contemplem mais conhecimentos procedimentais, esquemas estratégicos de acção, no lugar da simples e tradicional transmissão de conhecimentos proposicionais.

Assim, dizemos que a formação inicial, enquanto processo de transformação dos esquemas de funcionamento e interacção dos formadores e formandos, depende do desenvolvimento de capacidades individuais e colectivas. Rolo (1996:59) citando Fullan (1982) diz que “a mudança da educação depende do que os professores pensam e fazem”. Neste sentido, Garcia (2000:99) referencia Calderhead (1991) quando este fala que o processo precisa ser coerente com os mais recentes resultados das investigações sobre o aprender a ensinar. Na visão de Calderhead, os professores, por exemplo, ao ingressarem numa instituição superior de formação de professores já têm um conhecimento prévio acerca do ensino uma vez que foram alunos anteriormente e que já tiveram experiências com crianças.

“Este conhecimento prévio pode influenciar os alunos em práticas, proporcionando-lhes imagens, modelos e práticas que podem não ser os mais adequados a um ensino que procura fomentar a compreensão dos alunos (lacuna da familiaridade)” (Garcia, 2000:99).

Portanto, é necessário destacarmos que é preciso, por um lado, provocar na formação inicial a dissonância cognitiva nos formandos, e por outro lado facilitar a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais.

No sentido da formação inicial, alvo de referência deste discurso, a análise de práticas assume um eixo estruturante, uma formação completa e eficaz “representa uma oportunidade de avançar mais rápido se as condições se prestam a isso” (Perrenoud 2000:165).

E quais são estas condições citadas por Perrenoud?

Para responder esta questão, podemos citar Bento (2004:68) quando refere Dottrens e Freinet como pedagogos que desenvolveram estratégias de diferenciação tendo em atenção a natureza e dificuldades dos alunos. Ora, se considerarmos, neste sentido, as obras destes autores e as transferir para a formação, temos que pensar mais em actividades que proporcionem intervenção, experiências e cooperação, itens fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, segundo Freinet.

Resta-nos saber, se os cursos que formam profissionais integram estes itens na planificação ou se são mais limitados. Garcia (2000:100), sobre isto, diz que “não é só pensar como uma actividade formativa, mas pelo respeito da decisão individual de professores concretos que decidem aceitar nas suas classes a presença de alunos em formação prática”. É necessário, portanto, para que haja esta formação, pensar na relação entre as universidades, formandos e sítios cooperantes (lugares onde são realizadas as intervenções dos formandos) e verificar se nesta ligação há consonância, criticidade e colaboratividade em favor da formação completa dos futuros profissionais.

O trabalho em equipa, neste caso, é inevitável e primordial, no qual “o objectivo dos formadores não é apenas ensinar aos alunos em práticas como ensinar. Consiste em ensiná-los a continuar a aprender em contextos diversos” (Cochran-Smith, 1991, in: Garcia, 2000: 100).

Para se entender este facto, voltamos para área de formação de professores, e assim podemos citar Garcia (2000) que nos apresenta as tabelas baixo nas quais expressa esta necessidade e refere três aspectos: consonância, dissonância crítica e ressonância colaborativa.

	Consonância
Concepção do problema das práticas de ensino	Insucesso em preparar os professores em Formação para tomarem decisões educativas adequadas, através da linguagem e das estratégias da investigação processo-produto.
Objectivos das práticas de ensino	Preparar os professores em Formação com um amplo conhecimento profissional, treiná-los para tomarem decisões, para observarem sistematicamente e para resolverem problemas na classe.
Estratégias do programa e disposições estruturais	Cada aluno em práticas associa-se a um professor mentor formado em competências que derivam da investigação processo-produto.
	Formação dos alunos em práticas, na universidade, em relação ao domínio de competências de ensino e gestão que derivam da investigação processo-produto.
	Treino dos professores tutores e supervisores na observação sistemática e na retroacção através de estratégias e linguagens de ensino eficaz.
	Avaliação baseada nas competências.

Tabela 01 – Consonância: Três relações entre a escola e a universidade no desenvolvimento das práticas (Cochran-Smith, 1991 cit. Por Garcia, 2000:101)

	Dissonância Crítica
Concepção do problema das práticas de ensino	Insucesso no proporcionar aos professores em Formação as competências para desenvolverem uma crítica à escola no sentido de trabalharem contra a perpetuação das práticas e políticas actuais em relação à escola.
Objectivos das práticas de ensino	Preparar os professores em Formação para a aquisição de uma perspectiva crítica, baseada na análise de aspectos raciais, de classe social, poder, trabalho e género, e prepará-los para considerarem as questões de política escolar e suas implicações.
Estratégias do programa e disposições estruturais	Os alunos em práticas distribuem-se por diferentes tipos de escolas
	Estudo do currículo segundo a teoria crítica, cursos de fundamentação e cursos de métodos alternativos
	Os alunos em práticas trabalham com os seus professores universitários, os quais os ajudam a compreender as suas experiências escolares a partir de uma perspectiva crítica e a colocarem alternativas
	Projectos de investigação-acção, estudos etnográficos sobre a escola, seminários na universidade, diários dos alunos em práticas para gerar o seu desenvolvimento individual e a reflexão criticam sobre as experiências escolares.

Tabela 02 – Dissonância Crítica: Três relações entre a escola e a universidade no desenvolvimento das práticas (Cochran-Smith, 1991 cit. Por Garcia, 2000:101)

	Dissonância Crítica
Concepção do problema das práticas de ensino	Insucesso no proporcionar ao professor em Formação as competências crítico-analíticas e os recursos para continuar a aprender e a trabalhar para a reforma da escola ao longo do tempo.
Objectivos das práticas de ensino	Preparar os professores em Formação para saberem como aprender com o ensino e com a pesquisa colaborativa, e para ajudarem a criar uma cultura de ensino que contribua para o desenvolvimento profissional.
Estratégias do programa e disposições estruturais	Os alunos em práticas inserem-se em escolas inovadoras, onde existem grupos de professores que trabalham num projecto
	Teoria e investigação sobre o currículo, fundamentos, cursos sobre métodos com tarefas
	Pesquisa colaborativa em reuniões nas escolas e seminários na universidade: planificação conjunta, avaliação pelos supervisores, pelos professores da universidade
	Investigação do professor, investigação-acção, diários, seminários conduzidos colaborativamente entre os alunos em práticas, professores com experiência e professores da universidade.

Tabela 03 – Dissonância Crítica: Três relações entre a escola e a universidade no desenvolvimento das práticas (Cochran-Smith, 1991 cit. Por Garcia, 2000:101)

Analizamos o quadro de Cochran-Smith o que respeita às dimensões a considerar no desenvolvimento integrado das práticas de ensino, os alunos, no caso os estagiários, e vemos que os mesmos devem aprender numa perspectiva colaborativa as diferentes dimensões da prática docente: a organizacional, a curricular, a de ensino e a de desenvolvimento profissional.

Com estas afirmações e visualizando os objectivos descritos no quadro, podemos constatar que as práticas de ensino são por excelência oportunidades para aprender a ensinar, de modo que as diferentes dimensões referidas se integrem. Ao longo destas práticas, os estagiários para além de aprenderem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento (com uma determinada cultura, clima organizacional, estrutura de funcionamento dotada de algumas funções de gestão), aprendem também a encarar os problemas de ensino e a pensar quais acções são mais coerentes para a sua solução, articulando o ensino observado com o projecto curricular da escola.

No que concerne à dimensão do desenvolvimento profissional, podemos considerar, seguindo a linha de pensamento de Cochran-Smith, que as práticas de ensino constituem um momento no qual os estagiários se socializam, aprendam a comportar-se como professores. Para tal, é de importância capital o trabalho cooperativo entre os professores universitários e os professores das escolas cooperantes.

Garcia (2000), no entanto, frisa que esta cooperatividade não é o único pressuposto que tem que ser analisado no desenvolvimento dos saberes pedagógicos. Feiman e Buchmann (1988), por exemplo, destacam a familiaridade, considerando que os futuros profissionais já haviam adquirido conhecimentos prévios sobre o ensino antes do início do seu processo de formação e isto tem que ser considerado. Buchmann (1989) salienta duas lacunas na formação inicial: o desequilíbrio entre o discurso académico e profissional e entre a universidade e o campo de trabalho; e os propósitos cruzados, considerando que as classes não são laboratórios. Porém, Zeichner (1990) aglutina todos estes itens e refere outras limitações que têm sido preocupações como a concepção das práticas como uma aprendizagem não estruturada nem organizada, a ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda na escola do magistério e aquilo com que os estagiários se deparam nas práticas, a falta de preparação de supervisão dos professores supervisores e a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico.

Assim, nestas perspectivas é inevitável dizermos que a formação inicial deve responder a condições para o melhoramento das competências dos profissionais. Parece pertinente, portanto, optarmos por uma prática reflexiva durante a formação, fazendo com que as dificuldades nas decisões e acções dos estagiários sejam melhor aproveitadas para o seu desenvolvimento profissional.

FINALIDADES DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

Tendo em conta as diversas concepções e críticas sobre a reflexividade em contexto de formação, esta pesquisa académica foi alicerçada na questão levantada por Gore & Zeichner (1991), Smyth (1989), Noordhoff & Kleinfeld (1988) na qual procuramos desvendar como a prática reflexiva na formação inicial dos professores pode auxiliar a

tornar os estagiários mais autónomos, bem como política e socialmente mais participativos. Linha esta ancorada em Zeichner quando o mesmo relata:

Há um ponto que quero que fique claro: com o termo ensino reflexivo não pretendo dizer que os professores devem reflectir apenas sobre o modo como aplicam nas suas aulas as teorias geradas noutros sítios. Aquilo de que falo é de **os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino.**” (1993:22)

Zeichner (1993), neste sentido, identificou cinco tradições ou características da prática reflexiva nos cursos de formação nos EUA, sendo elas:

- Tradição Académica que acentua a reflexão sobre as disciplinas e na tradução do conhecimento científico em conhecimento escolar;
- Tradição da Eficiência Social que acentua a reflexão sobre a aplicação de estratégias normalmente baseadas no Behaviorismo, elaboradas por outros, sugeridas pela investigação, para potencializar a aprendizagem dos estudantes;
- Tradição Desenvolvimentista que enfatiza a reflexão sobre os alunos, preconizando que o ensino deve priorizar os interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno;
- Tradição da Reconstrução Social na qual a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a forma como as ações em sala de aula podem favorecer a equidade e justiça social;
- Tradição Genérica, que não se preocupa em estabelecer sobre o que se reflecte, acreditando apenas que a acção do professor será melhor se for intencional ou deliberada

Ancoramo-nos nesta vertente das tradições norte-americanas estudadas por Zeichner, este trabalho de pesquisa intencionou também estudar e descrever duas finalidades da reflexão na formação inicial: a reflexão em prol da autonomia e em prol da formação crítica-social do professor.

Com relação à autonomia docente, impossível seria não relatar neste tópico os pensamentos do mestre brasileiro Paulo Freire, sendo ele considerado o precursor da pedagogia crítica e tendo como seu tópico principal a autonomia docente. Freire ressaltou a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa e disse que sem essa reflexão, a teoria pode tornar-se apenas discurso; e a prática, activismo e multiplicação alienada.

Seguindo os pensamentos de Freire (1993: 25), podemos dizer que existem distintos tipos de educadores: críticos, progressistas e conservadores. Contudo, apesar das diferenças, todos necessitam de saberes comuns tais como: saber dosar a relação teoria e prática; criar possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos; reconhecer que ao ensinar, se está aprendendo, sendo este posicionamento de grande importância.

A autonomia e a criticidade, neste aspecto, estão juntas, unidas. Para Freire, ser um professor autónomo é saber criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos alunos. Insiste que “...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (1993:52), e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico. Esse

raciocínio existe por sermos seres humanos e, como tal, temos consciência que somos inacabados.

Podemos considerar assim, que ao contrário do que se pensa, um professor autónomo não é aquele que se isola, que trabalha só, mas é aquele que tem consciência, que deve motivar a pesquisar, conhecer e mudar. Bem como que os futuros professores têm que estar cientes que um educador não deve inibir ou dificultar a curiosidade dos alunos, muito pelo contrário, deve estimulá-la, pois dessa forma desenvolverá a sua própria curiosidade, sendo ela fundamental para a imaginação, transformação e autonomia.

Para Freire, a Pedagogia da Autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, ou seja, em experiência respeitosa da liberdade. O formador para promover a reflexividade deve mostrar que a liberdade crítica deve ser vivida em coerência com a autoridade.

Zeichner (1993:22), nesta vertente, relata sobre o cuidado que devemos ter para que a reflexão não se torne uma ilusão no campo da formação docente. A autonomia e a racionalidade técnica são itens distintos, incompatíveis. E para que haja uma autonomia reflexiva e crítica é necessário proporcionar aos professores a oportunidade de fazerem mais do que sintonizarem e ajustarem os meios de realizarem objectivos determinados por outros. E como fazer isto? Ora, para desenvolver a autonomia reflexiva é preciso que o professor pense na sua prática e que considere o contexto no qual o seu trabalho está inserido.

Outro item, segundo Freire (1993), nesta perspectiva é a emancipação. Um professor que consegue ser um profissional autónomo reflexivo, com as características descritas, acaba por não se conformar com as injustiças sociais que chegam à escola, e esta emancipação surge como uma tomada de posição. Porém, como se dá a emancipação enquanto constituinte de formação docente? E, como se educa para a emancipação?

Nessa óptica, Vieira (2005), relatando seus estudos no campo da emancipação social e educação, diz que para pensar em questões como as aqui relatadas, é necessário compreender que a emancipação em termos concretos só é possibilitada a partir da libertação de certas agruras, de certos “empecilhos”, certos obstáculos.

Pensando em emancipação e nestes “empecilhos”, Paulo Freire (1976, p.107) relata o inédito-viável, que não pode ser apreendido no nível da consciência real ou efectiva e que se concretiza na acção editada, cuja viabilidade antes não era percebida”.

O “inédito-viável” para Freire via que a opressão docente não pode ser mascarada, a superação dos obstáculos não deve ser editada e sim abolida. Isto é ter emancipação, liberdade para conseguir uma prática mais concisa com os ideais sociais da escola, do professor e do aluno. É nesta tomada de decisões dos professores que pode surgir a reflexão com criticidade, autonomia, emancipação sobre a sua profissão e sobre a prática. Acreditamos que assim podem melhorar ou até acabar (sem utopias) as desigualdades sociais que ainda existem na escola.

Ainda, neste contexto, a reflexão pode e deve ser voltada para impedir que estas diferenças ainda continuem propagando o efeito de quem é rico continua rico e de quem é pobre continua pobre. Cremos também que é a partir desta emancipação reflexiva dos

professores que os mesmos conseguirão passar para os alunos um questionamento mais actualizado e democrático do que se passa dentro e fora da escola.

Freire (1993) deixa explicitada esta questão, quando defende a importância no processo de docência que é motivar e auto-motivar-se, e a busca não apenas do conhecimento teórico e prático através de capacitação e formação, mas da relação docente-discente, sendo esta peça fundamental para a formação de uma reflexão crítica dos cidadãos.

Já no que diz respeito à formação crítica-social do professor, Zeichner (1993:51) ressalta que para existir um processo reflexivo num programa de formação de professores é necessário estruturar objectivos, nos quais se deveriam acentuar dimensões desenvolvimentistas e de reconstrução social do ensino. Um programa de formação de professores, assim, deve ser fundamentado a partir:

1. Da atenção do aluno-mestre que é tanto dirigida para o interior, para a sua própria prática, como para o exterior, para os seus estudantes e para as condições sociais nas quais a sua prática se situa.
2. Da existência na reflexão de um impulso democrático e emancipador, que leva à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com as suas outras dimensões.
3. Da reflexão que é tratada mais como uma prática social do que apenas como uma actividade privada.

Neste sentido consideramos:

1. Da atenção do aluno-mestre que é tanto dirigida para o interior, para a sua própria prática, como para o exterior, para os seus estudantes e para as condições sociais nas quais a sua prática se situa.

Fica claro que a promoção da reflexão pode ser considerada, nesta perspectiva, como: “pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem e assim melhorar a próxima prática, pensando no social” (Freire, 1996:43). Ou seja, não se trata de abandonar a utilização de outras técnicas na prática docente, mas sim de enfatizar que, numa perspectiva reflexiva, haverá momentos em que o professor estará em situações desafiadoras-problemáticas e ele não terá como guiar-se somente por critérios técnicos pré-estabelecidos.

Nesta vertente, vemos que ao preparar um profissional para seguir a carreira docente não basta dar-lhe simplesmente o conceito do que é ser professor, é necessário atingir o objectivo da reflexão crítica que é o de levar as pessoas a “profundamente se darem conta da realidade sócio-cultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela” (Freire, 1972, in: Reis, 2006:18). Isto para os defensores do paradigma sócio-crítico.

2. Da existência na reflexão de um impulso democrático e emancipador, que leva à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com as suas outras dimensões.

Não podemos esquecer que a educação é um dos suportes da estrutura de uma sociedade, sendo a escola (junto com a família) o seu principal agente divulgador dos princípios históricos, geográficos e organizacionais da mesma. Se a escola tem este papel social, não se pode ficar alheio à necessidade de se formar um professor capaz de

passar as dimensões sociais e políticas para seus alunos. Nesta perspectiva, Reis (2006:18) diz que a “reflexão crítica observa ser fundamental que o sujeito tome consciência da realidade sócio-cultural que o rodeia e do contexto que o marca e modela.”

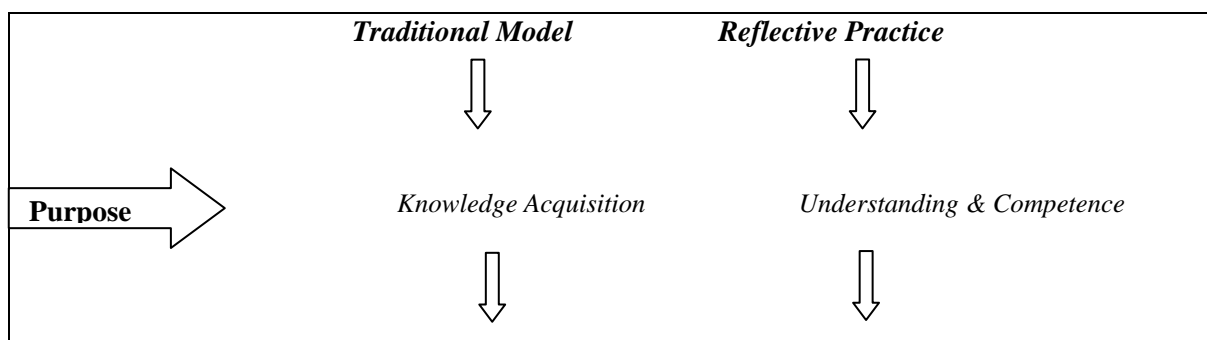
3. Da reflexão que é tratada mais como uma prática social do que apenas como uma actividade privada.

Zeichner aponta em muitos de seus textos que reflectir é mais do que o modo como o professor “pensa” sobre a sua acção educativa com os seus alunos. Esta prática, que vemos como social, tem por base a descrição do que é a acção reflexiva para Dewey. O mesmo define três atitudes necessárias para tal: a primeira é a abertura de espírito, a vontade existente de ouvir mais do que uma única opinião. A segunda é a responsabilidade, a qual implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção, para si e para os outros. E finalmente a terceira é a sinceridade, “é a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem que ser responsável pela sua própria aprendizagem” (Zeichner, 1993:19). Cabe aqui ressaltarmos que o mesmo não aprende sozinho, a interacção é um dos itens básicos da reflexão para o autor.

Neste sentido, Reis (2006:18-19) cita Garrison (1992) dizendo que “o sujeito tem a responsabilidade de relacionar as novas ideias e experiências com os conhecimentos já existentes, bem como partilhar esses novos conhecimentos em ordem a justificá-los e validá-los”.

Para além da relação inter-pessoal em que a reflexão deve assentar, Alarcão (2007:45), com muita propriedade, vai mais além dizendo: “nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem papéis de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referências, e o diálogo com a própria situação”.

Zeichner (1993: 51) ainda alerta que por si só nenhuma destas estratégias tem valor, o que importa “é o modo como as estratégias de formação e as estruturas do programa servem as diferentes tradições de prática que precisam ser discutidas, e não as estratégias ou as estruturas em si”. Para mostrar qual o caminho que deve ser trilhado para se chegar à reflexão crítica, Osterman e Kottkamp (2004:16) falam sobre estratégias de formação de professores contrastando duas abordagens para o desenvolvimento profissional: o tradicional e o prático-reflexivo.



Assumption →	<i>Knowledge is transmitted.</i> <i>Learning is cognitive.</i> <i>Knowledge is an end.</i>	<i>Learning is constructed.</i> <i>Learning is personal and holistic.</i> <i>Knowledge is a tool.</i>
	↓	↓
Strategies →	<i>Instructor as Expert</i> <i>Practitioner as passive consumer.</i> <i>Consumer</i> <i>Didactic</i> <i>Individual</i> <i>Acontextual</i> <i>Formal Knowledge</i>	<i>Instructor as Facilitator Practitioner as Action Researcher.</i> <i>Dialectic</i> <i>Collaborative</i> <i>Contextually-based</i> <i>Experimental Knowledge and</i> <i>Formal Knowledge</i>

Tabela 04 – *Contrasting Approaches to Professional Development Osterman e Kottkamp (2004:16)*

Considerando directamente o modelo da prática reflexiva abordado pelos autores, a reflexividade no desenvolvimento profissional tem por finalidade principal a compreensão e a aquisição de competências. Os pressupostos, nesta vertente, são: a aprendizagem é uma construção, a aprendizagem é pessoal e holística, e o conhecimento é uma ferramenta. Já no que diz respeito às estratégias educativas, os autores consideram que a prática reflexiva está relacionada com: o educador prático-facilitador/voltado para a pesquisa-acção, a dialéctica, a colaboratividade, uma base contextualizada, o conhecimento experimental, mas não esquecendo o conhecimento formal.

Os autores enfatizam, assim como Zeichner, que diferentemente do modelo tradicional de desenvolvimento da aprendizagem profissional, numa perspectiva mais reflexiva, a base de colaboração entre os formandos e o formador é a fundamental. A colaboração entre estes protagonistas é um aspecto muito relevante para uma aprendizagem efectiva, ou seja, para existir reflexão, tem que existir interacção, necessariamente.

Contudo, Clandinin (1986, p. 20) destaca que para se ter um profissional preocupado com o social é necessário que o professor absorva “a concepção de conhecimento prático pessoal é a de um conhecimento experimental, carregado de valor, positivo e orientado para a prática”. Nesta perspectiva de análise, destacamos que os professores deveriam possuir conceitos efectivos sobre o que é o ensino, pois caso contrário a forma como os professores pensam e actuam na sala de aula, permaneceriam, se não pensadas e não reflectidas, inconscientes ou pouco articuladas na sua acção.

A proposta de formação para praticantes reflexivos, da qual propõem Osterman e Kottkamp (2004), leva em conta uma série de variáveis do processo didáctico, no qual o futuro professor possa perceber os efeitos de sua actuação na aprendizagem de seus alunos.

Já sabemos da necessidade de se formar um professor crítico reflexivo, e desta reflexividade ser em prol de uma acção mais socializadora do que individualista. Mas como fazer com que estas questões apareçam nas estratégias de um curso de formação de professores? Como promover esta reflexividade?

CONCLUSÃO: REFLEXÃO PARTILHADA - BASE PARA A SOLUÇÃO DOS FUTUROS PROBLEMAS EM CONTEXTO PROFISSIONAL?

Para iniciarmos esta discussão, é necessário reaver que a base para a reflexão é uma incerteza, uma dúvida, um problema que surge no quotidiano escolar. Goméz (1992: 110) relata que na “vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são susceptíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica”. O mesmo autor (1992: 110) ainda complementa, citando Schön (1987), dizendo que “na base desta perspectiva, que confirma o processo de reflexão na acção profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta”.

O próprio Schön (1983,1987) destacou que a reflexão-na-ação é o diálogo com a situação e este deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novas referências, novas formas e perspectivas de perceber e agir. Já Zeichner (1992) nos indica que este processo de diálogo não deveria ser feito somente com a realidade posta, mas sim com outros agentes que pudessem compreender esta realidade. Neste caso, entra uma das bases para a reflexão: a colaboração.

No que diz respeito ao desenvolvimento e a actuação profissional do professor, temos dois caminhos a seguir: o primeiro é o individualista, considerado como trabalho solitário, sem análises em equipa, sem troca de opiniões. O segundo é o colaborativo, no qual se tenta casar as virtudes da iniciativa individual com o trabalho em rede e a discussão de diferentes perspectivas.

Hargreaves (1998) refere sobre o segundo caminho, que é o mais necessário na sociedade actual, trazendo novos paradigmas sobre a concepção da educação como mais interactiva, mais interpessoal.

Com esta perspectiva, dizermos que o trabalho individual está se extinguindo do dicionário da educação, em especial no de formação docente.

Muitos estudiosos da área da Psicologia defendem que as pessoas são produtos do meio em que vivem e que são as relações interpessoais deste meio que geram as emoções, sentimentos e acções, as quais estão de acordo com o conjunto que as cercam. Nesta perspectiva, questionamos: se é a partir destas relações interpessoais que se determina as acções pessoais, não se torna demasiado perigoso impor para a colaboração e para a colegialidade toda a responsabilidade do bom (ou mau) desenvolvimento profissional dos professores, e por consequência o da escola? Os professores estão preparados para este trabalho colaborativo em equipas?

Neste sentido, Hargreaves (1998: 210) defende:

“A criação de relações colegiais produtivas e de apoio entre os professores tem sido considerada como um pré-requisito para o desenvolvimento curricular eficaz, fundado no estabelecimento de ensino, contudo o fracasso de muitas iniciativas de desenvolvimento curricular pode ser atribuído à incapacidade para se construir e manter as relações colegiais de trabalho que são essenciais ao seu sucesso”.

O autor diz que os resultados positivos da implementação das reformas curriculares, mesmo as focadas na questão da autonomia, dependem do planeamento em conjunto realizado pelo pessoal docente e que esta acção, embora não seja exactamente um remédio para tudo, acarreta benefícios apregoados pela colaboração e colegialidade. Levando este facto em consideração, os resultados para a eficácia organizacional parecem ser não só inúmeros, mas também amplamente disseminados.

Collazos, Guerrero e Vergara (2007), por sua vez, dizem que “num ambiente de cooperação os professores dividem a responsabilidade de planeamento, definição de objectivos e avaliação das aulas, algo que era impossível de ser imaginado numa perspectiva mais tradicionalista”. Muito se tem falado deste modelo de colaboração, no qual os professores estruturam em conjunto a temática do que será ensinado com diferentes opções de actividades. Este facto faz com que se forme um elo de ligação entre professores e tem, segundo os autores, por principais vantagens:

- Ajudar os estudantes a escutar diferentes opiniões;
- Valorizar as críticas da temática em evidência;
- Desenvolver o pensamento crítico e criativo;
- Ser agente participante em diálogos abertos e significativos.

Os autores ainda consideram que este “novo esquema” de aprendizagem é essencial tanto para a aprendizagem auto-regulada como para a motivação docente. Porém estes autores questionam, com muita propriedade: “el trabajo de cooperación es un método o un proceso?”. Nesta perspectiva, citam Dillembourgh (1999) que nos diz que aprendizagem colaborativa não é nem um mecanismo, nem um método, pois “os sistemas cognitivos dos indivíduos não aprendem porque eles são individuais e sim porque executam algumas actividades que interagem com alguns mecanismos de aprendizagem. Da mesma forma, acreditamos, que os pares não aprendem porque são dois e sim porque eles executam algumas actividades que convertem em mecanismos específicos de aprendizagem.”

Acreditamos, assim, que a aprendizagem por pares pode ajudar os professores a adquirirem novas aptidões e a implementar novas técnicas de ensino através de fases de desenvolvimento. Fases estas que vão da implementação de boas práticas do professor até a criação de novas práticas docentes.

Neste sentido, finalizam dizendo que: “los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del suyo propio” (Collazos; Guerrero, Vergara: 2007).

Para a melhor compreensão de qual é o papel do formador neste contexto, é de fundamental importância contextualizarmos os significados de aprendizagem no contexto interpessoal. Vemos que a mesma é considerada como uma perspectiva de desenvolvimento, como um processo sócio-cultural, ou seja, as pessoas que estão pré-dispostas, ou que estão no meio que favoreçam esta abordagem, desenvolvem sua capacidade para o trabalho em equipa, consequentemente trabalham colaborativamente com o passar do tempo.

Entretanto, vale lembrarmos também que os professores aprimoram e actualizam suas práticas de ensino através das mais variadas fontes, como por exemplo com cursos

extra-laborais ou até mesmo, como citam Glaser e Hannafin (2006) em conversas informais durante um almoço.

Glaser e Hannafin (2006), falando ainda sobre estas variadas práticas, propõem uma reflexão sobre um modelo de aprendizagem colaborativa, no qual as interações abordam uma promoção para o desenvolvimento profissional dos professores, encorajando-os para o trabalho em pares e assim serem modelos e orientadores de estratégias e ideias destinadas a melhorar a formação seja como ela for, inicial, contínua ou informal. Esta proposta enfatiza que os professores, por sua vez, contribuam com novas ideias para o seu ambiente de ensino, tornando-se futuros orientadores que sustentarão e manterão técnicas e estratégias para o corpo docente com afecto, crenças, ambiente, cultura, conhecimento e personalidades que caracterizam as interações recíprocas que mantêm a aprendizagem colaborativa.

Ressaltamos, assim, que as características do educador reflexivo-colaborativo devem ser de mediador cognitivo e apoiante. Ou seja, o professor mediador cognitivo é aquele que é capaz de utilizar diferentes habilidades facilitadoras durante o processo de reflexão, questionando e trocando opiniões de forma que ele e seu par desenvolvam uma auto-crítica e aprendam respectivamente. Por fim, o professor apoiante deve ser um instrutor, monitorando, intervindo e até avaliando o processo.

Para finalizar esta explanação sobre a partilha colaborativa entre os professores, aqui exemplificando os futuros profissionais de todas as áreas, e na tentativa de responder à questão posta no título deste tópico, vale aprofundar os relatos de Hargreaves no livro “Os professores em tempo de mudança” (1998). O autor indica o desenho mental de uma balança, na qual se coloca em um prato a “força do bem” da colaboração e no outro o “lado negro” da mesma. Assim, medimos qual dos “pratos desta balança” pesa mais e tem maior valor. O “prato da força do bem” destaca que a colaboração e a colegialidade se tornaram chaves importantes para a mudança educativa, para o desenvolvimento dos contextos de trabalho, para a reforma curricular, para o desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento da liderança. O “prato do lado negro” contém algumas críticas:

“A maior parte das críticas tem-se centrado sobre: dificuldade de implementação, questões relativas ao tempo durante o qual os profissionais têm a possibilidade de trabalhar juntos, falta de familiarização de muitos deles com o papel que desempenham ou irão desempenhar, bem como na dificuldade de compreensão prática do significado de colaboração e colegialidade. Neste sentido ainda, o autor relata as discussões sobre estas questões no âmbito das relações humanas, tais como cultural e social, bem como numa perspectiva micropolítica.” Hargreaves (1998: 211)

Sobre o “prato do lado negro”, a declaração acima citada faz-nos concordar com Hargreaves quando o mesmo reforça: “pelo facto de a colaboração e a colegialidade possuírem muitas facetas, a proclamação geral das suas qualidades deveria ser feita com cuidado” (1998:12).

Contudo, verificamos também o lado da “força do bem” e para isto o autor ilustra o conceito de colaboração, explicitando as culturas cooperativas, nas quais as relações de trabalho colaborativo entre profissionais tendem a ser:

- Espontâneas – iniciativa dos próprios, formam grupos sociais (apoiadas e facilitadas ou não pelos conselhos administrativos da instituição que actuam), o trabalho evolui a parti da própria comunidade de trabalho.
- Voluntárias – não há coerção, trabalhar em conjunto é agradável e produtivo.

- Orientadas para o desenvolvimento – há uma organização, pode haver distribuição de tarefas – não existe, necessariamente, a precisão do encontro físico.
- Difundidas no tempo e no espaço – consiste também em encontros informais – não são reguladas de uma maneira clara ou estrita.
- Imprevisíveis – os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis. Hargreaves (1998: 211)

O autor ainda relata que durante seus estudos, descobriu o que denomina de Colegialidade Artificial: os princípios de cooperação da associação humana entre professores de forma organizada, estruturada, ou até previsível, “na qual a colaboração entre os professores era compulsiva, não voluntária, limitada e fixa no tempo e no espaço, orientada para a implementação, mais do que para o desenvolvimento.” (1998:234).

Procurando responder ao impasse de qual prato da balança tem o maior valor, o autor conclui com a seguinte questão: “o aumento do tempo de preparação acarretaria o desenvolvimento da colaboração e da colegialidade entre os profissionais, ou a sua utilização seria absorvida pela cultura do individualismo?” (Hargreaves, 1998:234). Segundo o mesmo, “a colegialidade emergiu num quadro, mas não em outro.

POR FIM...

Vimos, neste sentido, que a reflexividade e a colaboratividade são propostas urgentes de trabalhos no âmbito de formação inicial académica de profissionais. Não podemos, assim, ficar alheios a urgente questão de pensar novas formas de trabalhos cooperativos entre professores académicos e futuros profissionais, não importa a área em que actuem. É necessário pensar em reformas didácticas de trabalho no Ensino Superior. São necessários mais acordos de colaboração entre países de diferentes realidades educacionais para troca de experiências, para a permanência de superações. São necessários termos em conta estes factores pedagógicos para que se pense em grandes reformas, como o Processo de Bolonha. É necessário pensar que de nada adianta montar cursos superiores de grande, médio ou pequeno porte, sem pensar na realidade dos estudantes e da imersão dos mesmos na sociedade laboral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I.(2007a). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 5ª edição, Editora Cortez. São Paulo.
- Alarcão, I. (2007b). *Formação do Educador Reflexivo*. Congresso Internacional de Educação. São Paulo.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto Editora.Porto.
- Bento, M.J. (2004). *Dinâmicas formativas em contexto profissional*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.

- Clandinin, J. (1986). *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. Falmer Press. London.
- Collazos, C., Guerrero, L e Vergara, A. (2007). Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor. *Actas del Tercer Congreso de Educación Superior en Computación*, Punta Arenas, Chile.
- Estrela, A. (1992). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora. Lisboa.
- Freire, P. (1976). *Educação como prática da liberdade*. 6ª edição. Paz e Terra. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. Cortez Editora. São Paulo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra. São Paulo.
- Fryxell, M. M. (2003). *Representações dos professores sobre os seus saberes profissionais e sobre a construção destes saberes*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Garcia, C. M. (2000). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora. Porto.
- Glaser, E. e Hannafin, M. J. (2006). The Collaborative Apprenticeship model: Situated Professional Development within school settings. *Teaching and Teacher Education*. **22**:179-193.
- Gómez, A. P. (1992). “O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor Como Profissional Reflexivo”. Em: António Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Dom Quixote. Lisboa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade pós-moderna*. McGraw-Hill de Portugal. Lisboa. 209-237.
- Nascimento, M. A. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na Formação Inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. **2**: 207-217.
- Osterman, K. e Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice for Educators – Professional Development to Improve Student Learning*. Corwin Press. Califórnia.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed Editora. Porto Alegre.
- Reis, A. (2006). *Professores Reflexivos – concepções dos supervisores de prática pedagógica*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.

- Rolo, C. N. B. (1996). *Formação em Contexto de trabalho*. Tese de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants. Avebury.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass. New York.
- Vieira, M. F. (2005). A emancipação como constituinte, a educação popular como instituinte: rumo aos inéditos-viáveis na superação das situações-limite. V *Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife.
- Zabalza, M.A. (1989). *La Formación práctica de los Profesores*. DOE. Santiago.
- Zeichner, K. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. Em: Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. Lisboa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa, Lisboa.