

A PRÁTICA REFLEXIVA E A CRÍTICO-REFLEXIVA NO ATUAL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Márcio Evaristo Beltrão¹

Comunicação Oral no GT Língua e Literaturas Estrangeiras

RESUMO: A docência é a uma prática que sempre exigiu bastante observação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por estar diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo das pessoas. Com isso, cobra-se do professor um constante aperfeiçoamento de seu trabalho tanto dentro quanto fora da sala de aula. Desta forma, Schön (1992) nos afirma que a reflexão no exercício docente se torna de fundamental importância para o desenvolvimento profissional do professor e sua formação continuada. Com o avanço dos estudos acerca de formação de professores, observou-se que não basta apenas refletir sobre sua prática, é preciso analisá-la de forma crítica e intervir afim de que se possa fazer uma mudança significativa tanto na escola quanto na sociedade em que vivemos. Nesse contexto, surge então o professor como intelectual crítico, superando o perfil reflexivo e passando a agir de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, o avaliando de forma crítica e fazendo as intervenções necessárias para a sua reconstrução social. Este artigo é o resultado de uma pesquisa sobre as teorias que envolvem o processo de formação do professor reflexivo e crítico-reflexivo, tendo como objetivo diferenciar ambos os perfis, mostrar as operações que envolvem o processo de cada um e expor a importância da reflexão crítica na formação de um profissional da educação. Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa e teve como participantes três professores de Inglês dos Ensinos Fundamental e Médio de uma escola pública. Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância dos professores saberem diferenciar o perfil reflexivo em relação ao crítico-reflexivo, para que possam observar a eficácia de cada um no atual contexto socioeducativo.

Palavras-chave: Prática reflexiva; professor crítico-reflexivo; ensino significativo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo resultou-se de uma pesquisa realizada com três professores de língua inglesa de uma escola pública do interior do estado de Mato Grosso. Por meio das discussões realizadas por eles durante os momentos de planejamento semanal de aulas no primeiro semestre de 2012, surgiu-me a necessidade de observar como se caracteriza os perfis do professor reflexivo e o crítico-reflexivo, se esses docentes podem perceber a diferença de ambos os perfis por meio de sessões reflexivas e qual dessas práticas docentes pode tornar o ensino mais significativo no atual contexto socioeducativo em que vivemos.

¹ Acadêmico do curso de 2ª Licenciatura em Letras Espanhol, do PARFOR/UFMT, *Campus* de Rondonópolis.
E-mail: marcioevaristobeltrao@hotmail.com

O estudo se justifica pela importância de compreendermos as teorias do ensino reflexivo e crítico-reflexivo, avaliando então nossa prática e observando qual perfil pode ser mais eficiente perante nosso atual contexto social. Os principais objetivos desse estudo são diferenciar os perfis profissionais das práticas reflexiva e crítico-reflexiva, mostrar as operações que envolvem o processo de ambas e expor a importância da reflexão crítica na formação de um profissional da educação.

Assim, surgem as duas perguntas que nortearam esse estudo e que busco responder no decorrer do texto: 1) Por meio das sessões reflexivas e das discussões teóricas, os professores participantes conseguem perceber a diferença entre se adotar uma postura reflexiva ou crítico-reflexiva e como eles relacionam essas teorias com sua prática? 2) Como os professores participantes se posicionam sobre a promoção de ensino-aprendizagem adotando-se uma postura crítico-reflexiva em nosso atual contexto socioeducativo?

Este artigo está organizado em cinco seções: introdução; fundamentação teórica, em que são apresentados os conceitos de prática reflexiva e reflexão crítica; abordagem metodológica utilizada na pesquisa; apresentação e análise dos dados com explicações dos mesmos e considerações finais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, primeiramente é feito um esclarecimento teórico sobre as metáforas da prática docente e suas relações com o processo reflexivo. Em seguida, são demonstradas as quatro operações da prática reflexiva teorizada por Schön (conhecimento na ação e reflexão na, para e sobre a ação). Por fim, são argumentadas algumas incoerências da teoria de Schön e apresentado o perfil do professor como intelectual crítico, ressaltando a importância da postura crítico-reflexiva para o ensino e nossa atual sociedade.

1.1 Metáforas da prática docente: o professor técnico e o artista.

Existem duas metáforas bastante relacionadas ao perfil do docente: o professor como técnico-especialista e o prático autônomo, ou seja, o artista (GÓMEZ, 1992). Os conceitos da escola, ensino e currículo influenciam diretamente em qual dessas duas posturas devem ser adotadas e ambas se encaixam na forma com que os professores conduzem seu trabalho e a

forma de avaliá-lo, limitando-se a ser instrumentalista ou indo além do trabalho em sala de aula, refletindo então sobre sua ação.

O professor técnico é visto como um especialista que constrói os conhecimentos, exercendo seu trabalho de forma fechada às reflexões da prática educativa. Sendo exclusivamente instrumental, ele usa de técnicas e métodos para buscar as soluções dos problemas inerentes em sua prática docente. O profissional técnico tende então a ser mais individual, pois não há a necessidade da socialização com seus colegas de trabalho, visto que todo o suporte que precisa já está exposto em teorias, bastando apenas. Para Zeichner e Liston (1996), o ensino técnico não pressupõe uma análise, uma auto-reflexão do trabalho docente, tendo uma visão limitada e descontextualizada na solução de problemas encontrados no cotidiano escolar.

A outra metáfora relaciona o docente a um artista, um profissional que com criatividade consegue refletir sobre sua prática e aperfeiçoando-a em cada aula ministrada. Nela, o professor é visto como um artista porque busca soluções por meio de sua prática para as mais diversas situações encontradas em sala de aula, refletindo e fazendo intervenções, modificando então sua rotina. A prática então também faz parte da busca de soluções para os problemas em sala de aula, pois a reflexão só se torna legítima “quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos buscam esclarecer, tornando possível nossa ação mais eficiente sobre eles” (FREIRE, 1976, p. 135).

Por meio da prática reflexiva o professor compreende que mesmo tendo uma graduação específica para lecionar determinada disciplina, sua formação não está completa, desenvolvendo-a então por meio de sua ação docente. Para Zeichner (1992) é por meio do exercício constante que a reflexão vai se tornando crítica permanente. Ele também afirma que a prática reflexiva, enquanto prática social, só se realiza de forma coletiva, transformando então as escolas em comunidades de aprendizagem, com os docentes estimulando-se mutuamente.

A prática reflexiva também é abordada por Almeida Filho (1997). Ele considera o profissional que reflete sobre seu exercício docente como um “professor desenvolvido”, pois é capaz de saber o que o ensino-aprendizagem significa e busca sempre se atualizar, transformando sua ação em uma prática investigativa. Dessa forma, o professor deixa de assumir a postura de detentor de todo o saber para ser um questionador, investigando e trocando experiências junto com seus alunos e criando com eles conceitos sobre o que está sendo estudado.

1.2 Schön e seus conceitos sobre a prática reflexiva

Uma das principais referências quando o assunto é reflexão na prática educativa é o pedagogo americano Donald Schön. Seus estudos acerca de formação de professores levaram muitos pesquisadores a se interessarem pelo assunto e aprofundar sobre o mesmo. Por meio de suas pesquisas, Schön contribuiu de forma única para uma nova visão sobre formação, refletindo sobre paradigmas até então esquecidos pelas universidades.

Antes dos estudos de Schön acerca da reflexão na prática docente, o pedagogo, sociólogo e pesquisador John Dewey (1859-1952) já definia a reflexão como um processo investigativo que emerge da dúvida e da hesitação em busca de evidências para solucionar problemas e emancipar o docente de seu habitual exercício docente, motivado muitas vezes pela mera impulsão e sem qualquer avaliação do seu trabalho. Para Dewey (1933), a prática reflexiva é algo essencial ao ofício docente. O autor afirma (1933) que, caso um professor se sinta pronto depois de uma longa experiência em sala de aula, é preciso observar sua prática para que não se acomode com as soluções e caminhos trilhados até então. Schön utilizou das pesquisas e princípios de Dewey e, ao considerar a prática o principal suporte para desenvolver uma teoria, o autor elevou a relevância das experiências em sala de aula, dando uma nova ênfase aos problemas encontrados nela.

Para Schön (1983), um bom professor não é aquele que se limita a lecionar um currículo normativo, apresentando primeiro a teoria e depois sua aplicação, pois as situações enfrentadas em uma sala de aula são variadas e as respostas dos problemas nem sempre são encontradas prontas na ciência. Desta forma, o autor afirma que um bom docente é aquele que é capaz de examinar a complexidade dos problemas enfrentados em sala de aula e de uma forma inteligente e criativa buscar uma junção do conhecimento prático com a teoria.

Schön valoriza a experiência e a reflexão sobre ela, propondo uma epistemologia prática, com a construção do conhecimento ocorrendo por meio da valorização da prática profissional, ou seja, o conhecimento na ação. Deve haver uma reflexão sobre esse conhecimento, criando então novas propostas e caminhos para os problemas enfrentados em sala de aula. Por meio desse estudo sobre reflexão na prática educativa, a formação contínua ganhou força, visto as necessidades dos professores estarem se atualizando sempre e buscando novas formas de trabalho e pesquisa.

De acordo com Gómez (2002, p. 104), foi por meio dos estudos de Schön (2000) e Alarcão (2003) sobre o modelo reflexivo que foi possível sistematizar as operações que

envolvem esse processo em quatro movimentos básicos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e a reflexão para a ação.

O primeiro diz respeito ao conhecimento que permite a ação na prática escolar. Atrás de qualquer ação inteligente há um conhecimento, um produto que se originou de experiências passadas e que influenciam em ações futuras, sendo então uma junção de saberes acumulados por meio das crenças, teorias, conceitos e valores que o professor adquire durante sua experiência de vida e atividade intelectual, que são utilizados de forma consciente durante sua prática educativa.

Mas não basta apenas utilizar esse conhecimento na ação sem observar seu resultado perante o que foi aplicado. É preciso avaliar a situação ao mesmo tempo em que estamos atuando. Schön (1983) denomina esse componente do pensamento prático de reflexão na ação. Com o conhecimento sendo usado na ação, muitas vezes presenciamos variadas situações que são impossíveis de se prever que ocorram. Para que possamos encontrar soluções para as conjunturas de incerteza e singularidade é preciso que ocorra um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

Após essa reflexão imediata que ocorre durante a ação, temos então a reflexão sobre a ação. Ela ocorre quando utilizamos o “conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (GÓMEZ, 1992, p. 105). É o conjunto de teorias sistematizadas observadas após a aula lecionada. Ao rever sua prática e analisar se os objetivos de seu plano de aula foram alcançados, o professor consegue avaliar se houve ou não sucesso em sua docência, podendo então intervir em seu planejamento para que as dificuldades encontradas sejam superadas já na próxima aula. .

Depois da reflexão sobre a ação temos a reflexão sobre a reflexão na ação. Depois de um período maior de trabalho em que ocorreram várias reflexões na e sobre a ação, o professor faz um diagnóstico geral e analisa como está sua prática durante aquele período proposto. As teorias implícitas utilizadas durante suas reflexões e os resultados que as abordagens trouxeram são avaliados, proporcionando então ao professor a chance de fazer um balanço de seu trabalho enquanto profissional reflexivo. Geralmente, é feita após um projeto, ao fim de uma sequência didática ou término de um bimestre, semestre ou ano letivo. Segundo Schön (1983), nessa fase, o professor já consegue ver um notório desenvolvimento em sua prática.

Essas três formas de reflexão, que têm como ponto de partida o conhecimento na ação, não são independentes ou avulsas. Uma se alia a outra e juntas formam o pensamento prático. Com a reflexão o professor aciona os saberes múltiplos adquiridos durante sua experiência

escolar e de vida, pois as dificuldades e situações inesperadas ocorridas durante o processo de ensino-aprendizagem exigem do profissional um bom repertório de abordagens a serem utilizadas. Neste momento, as teorias, crenças, técnicas e procedimentos que o profissional possui são postos em prática. Dewey (1933 apud CONTRERAS, 2002), ressalta que para ser reflexivo o docente não tem refletir sobre tudo a todo o momento, mas sim procurar um equilíbrio entre os binarismos reflexão e rotina e também entre pensamento e ação.

O pesquisador Perrenoud (1999, p. 7) nos apresenta um esquema de reflexão parecido com esse proposto por Schön (1983). Para Perrenoud, *a reflexão durante o calor da ação* é quando tomamos uma decisão durante os acontecimentos, sem levar em consideração a opinião dos outros; *a reflexão distante do calor da ação* é o balanço que o docente faz dos pontos positivos e negativos da aula ministrada; e *a reflexão sobre os sistema de ação* é a sistematização da estrutura e desdobramentos da ação, com suas adequações e inadequações.

Ao observar o processo reflexivo proposto por Schön (1983) e Perrenoud (1999), conseguimos compreender o porquê da metáfora do professor artista. Segundo o autor, mesmo tendo que seguir as práticas normativas impostas pelo sistema socioeducativo, o professor vê em sua prática uma forma de construção do conhecimento. Quando intervêm durante sua ação, com o objetivo de que o desenvolvimento dos alunos ocorra de forma realmente eficiente, o professor ultrapassa os conhecimentos elaborados pela ciência e passa a ter certa autonomia durante sua prática. Ao refletir sobre sua ação, o professor repensa sua forma de trabalhar, o currículo e os objetivos que estão sendo propostos em seu ensino-aprendizagem.

Com esse modelo de profissional reflexivo, Schön contribuiu de forma única para a discussão acerca da importância da reflexão na prática educativa, tanto em nível teórico quanto prático, guiando novos rumos para o estudo da formação de professores. Mesmo com os acréscimos e críticas feitas perante seus conceitos, principalmente em relação aos seus fundamentos pragmáticos, é evidente a importância de Schön no campo das teorias de educação.

1.3 O professor enquanto intelectual crítico: da reflexão à prática libertadora

Quando observamos o modelo do profissional reflexivo proposto por Schön, percebemos que a prática docente é a grande geradora de conhecimento, mas não podemos situá-lo exclusivamente nesse ponto. Contreras afirma que a reflexão por si só não é capaz de

abordar várias questões sociais que vão além da sala de aula (2002. p. 134), pois, apesar de depender muito dos próprios docentes, muitas questões dependem também de políticas educacionais e sociais.

Ao afirmarmos que a reflexão na ação docente é a única fonte de soluções para os problemas encontrados durante a prática educativa, estamos responsabilizando exclusivamente os professores e a sua falta de habilidade perante as mais variadas situações, culpando muitas vezes o docente como principal responsabilizado pelos problemas gerados no processo de ensino-aprendizagem e desviando “a atenção dos problemas estruturais reais que estão profundamente incrustados nas desigualdades sociais, econômicas e políticas” (SMYTH apud CONTRERAS, 2002, p. 138).

Usando como embasamento teórico Liston e Zeichner (1991), Contreras (2002) afirma que a reflexão por si só tem a capacidade de modificar de forma imediata a situação problemática que ocorre, não valorizando a ação coletiva, impossibilitando o diálogo entre a escola e a comunidade. Esse enfoque dado à reflexão se torna reducionista e estreito. Então, mais que apenas refletir sobre a sua prática educativa e intervir sobre ela, o profissional da educação deve servir de elo entre o universo escolar e as estruturas sociais mais amplas.

A racionalidade técnica, vista como uma oposição à prática reflexiva, se vê agora incluída nela, com nova linguagem e sendo reconstruídos seus procedimentos para a solução de problemas (ROSS e HANNAY apud CONTRERAS, 2002, p. 137). Devido a essa racionalidade, muitos professores se limitam a refletir sobre sua prática educativa apenas em sala de aula, tendo seu perfil moldado principalmente pelas características específicas da instituição em que trabalha e o sistema educacional do qual faz parte.

Percebemos então que é preciso um olhar crítico sobre a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem. E para isso, a reflexão precisa de ter uma análise teórica como suporte e levar em consideração a ideia principal da teoria crítica, que é de “ajudar os professores a desenvolverem uma apreciação crítica da situação na qual se encontram” (GIROUX apud CONTRERAS, 2002). Não basta apenas refletir, é preciso observar o contexto em que estão inseridos os conflitos e ver qual o papel que o professor pode assumir perante o que está sendo observado.

Contreras (2002, p. 162) afirma que é preciso refletir de forma coletiva e crítica a prática docente e analisar e questionar as estruturas e limites impostos pela instituição em que se trabalha. Segundo Zeichner (1993, p. 17), “refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade”. Esse *espírito aberto* mencionado pelo autor é a capacidade do docente de enxergar no diálogo com outros professores contribuições possam

vir a somar com sua prática educativa pois, para que ocorram mudanças em seu contexto escolar, de acordo com Smyth (1991), o professor precisa fazer uma reflexão crítica derivada do desenvolvimento de alianças entre os docentes. Ainda sobre essa prática coletiva de trabalho, Kemmis (1985) que as relações sociais, ou seja, o caráter coletivo é fator fundamental na natureza do processo reflexivo.

A reflexão ocorrendo de forma crítica, o professor envolvido supera seu papel de artista, pois além de intervir de forma criativa em sua docência, ele passa a questionar e reconstruir a vida social por meio de sua prática, estudando as contrariedades demonstradas nas estruturas sociais e ajudando a criar conhecimentos que serão úteis nas comunidades escolares em que atua. “Nesse sentido, a reflexão crítica é libertadora, porque nos emancipa das visões acríticas” (CONTRERAS, 2002, p. 165). Dessa forma, a reflexão amplia sua abrangência, fazendo o professor refletir não apenas sobre sua prática, mas a forma com que ele pensa em relação a ela, levando em consideração o sentido social e político e os efeitos que sua atuação tem na sociedade em que vive.

Assim como Contreras, Paulo Freire (1996) afirma que a prática educativa é libertadora, pois faz com que aluno e professor se libertem do estudo passivo e busquem seu próprio conhecimento por meio da autonomia. Segundo o autor, isso só ocorre quando ambos se conscientizam do contexto político e social que a escola está inserida e compreendem o mundo em que vivem. O professor compreende a sua importância na vida do aluno, pois sua prática influencia a vida social dele, e busca formas de intervir nela e também modificá-la.

Algumas críticas sobre pensamento crítico-reflexivo são apontadas por Alarcão (1996) e Pimenta (2008). Para ambos, existe desarticulação entre a teoria e a prática reflexiva, no qual muitos professores buscam se tornar profissionais crítico-reflexivos, mas possuem poucas leituras acerca das teorias que norteiam tal prática. Pimenta (2008) ainda salienta que “a expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, com o atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (p. 18). Para ser um profissional crítico-reflexivo, não basta apenas discutir os problemas que surgem no ambiente escolar. É preciso ir além e refletir conteúdos lecionados, sua função dentro do contexto educacional, social e político que o professor e os alunos vivem.

Baseando-se nas ideias de Gramsci, Giroux (1991 apud CONTRERAS, 2002) nos afirma que os professores precisam ser vistos como uma “autoridade emancipadora” e considerados “intelectuais transformadores”. Com isso, a autonomia se constrói então quando internalizamos nosso papel como intelectuais ativos no contexto escolar, superando as

dificuldades impostas pela racionalidade técnica e buscando melhorias não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas para a escola como um todo, fazendo o nosso aluno um emancipador na sociedade em que atua. Por meio desse pressuposto, o ensino se torna mais significativo, pois direciona o conhecimento para sua função social, fazendo com que os conteúdos lecionados tenham significado para a vida do aluno e para sua própria experiência profissional.

2. METODOLOGIA

2.1 Abordagem Metodológica

De modo que objetivamos observar como os professores participantes diferenciam os perfis profissionais reflexivo e crítico-reflexivo por meio de sessões reflexivas, optamos, assim, por recorrer aos métodos qualitativos de análise, pois a coleta de dados foi realizada através de observação de discussões, questionário aberto e entrevistas. A pesquisa foi feita com três professores que lecionavam Língua Inglesa em uma escola pública de uma cidade do interior do estado de Mato Grosso.

Dessa forma, podemos afirmar este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Yan (2003), ela:

Analisa os significados das ações dos sujeitos participantes no contexto em que estão inseridos. E configura-se como um estudo de caso por abordar um caso específico (pessoa, grupo, organização) de forma detalhada e é um método característico de pesquisa de campo. Os dados são recolhidos utilizando diversos meios (Observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros). O objetivo é relatar como os eventos se sucederam; descrever situações ou fatos; proporcionar conhecimentos relativos ao fenômeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações encontrados no caso.

Nesse sentido, além do material ter sido coletado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, o trabalho busca valorizar as ideias individuais de cada participante.

2.2 Contexto da Pesquisa

Com o objetivo de nortear o leitor nesta pesquisa, apresentaremos a seguir seus participantes, os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados deste trabalho.

2.2.1 Os participantes, instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa

O contexto escolhido para realização desta pesquisa foi uma escola estadual de uma cidade com cerca de cinco mil habitantes, situada no interior do estado de Mato Grosso. Ao todo, 688 alunos estudam na instituição, divididos em turmas da segunda fase do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio. Cerca de 30% dos alunos residem na zona rural da cidade e a estrutura física da escola é bem conservada, e conta com laboratório de informática com 30 computadores, biblioteca, quadra coberta para jogos esportivos, salão de eventos e 18 salas de aula.

A pesquisa contou com a participação de três professores de Língua Inglesa, que são graduados em Letras Português/Inglês e que escolheram os nomes fictícios de Paolo, Rogério e Fernandes. Paolo possui 32 anos de idade, tem oito anos de carreira e leciona no Ensino Médio da escola. Já Rogério possui 28 anos de idade, cinco anos de carreira e é professor do Ensino Fundamental, assim como Fernandes, que possui 45 anos de idade, 18 anos de carreira e é o único concursado dos três participantes.

Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2012. Ao todo, foram utilizados quatro instrumento de pesquisa: uma sessão reflexiva inicial (SRI), uma sessão reflexiva para discussão do que estava ocorrendo durante o bimestre (SRII), sessão reflexiva final (SRF) e questionário aberto final (QF). No final de cada sessão, foram abordados conceitos teóricos referentes aos perfis do professor reflexivo e crítico reflexivo. Todas as sessões reflexivas foram filmadas e posteriormente transcritas. Os professores assinaram uma autorização para participar da pesquisa e foi comunicado a eles que as informações obtidas durante todo o processo seriam utilizadas somente como fonte de dados para a realização desta pesquisa, com suas identidades sendo mantidas em sigilo.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise está dividida em duas seções. Na primeira, relacionaremos as diferenças do professor crítico para o que possui o perfil crítico reflexivo com os dados coletados por meio da fala dos professores participantes durante as sessões reflexivas. Na segunda seção, analisaremos qual perfil pode contribuir para uma prática docente mais significativa na vida do aluno.

3.1 Professor reflexivo e Professor crítico-reflexivo

O foco principal da sessão reflexiva foi comentar sobre como foram as aulas dos professores participantes na semana anterior, com cada docente relatando experiências do retorno às aulas depois das férias. Cada um escolheu para descrever uma série e turma específica. Os dados coletados na SRI mostram que os três professores praticam a reflexão na ação (Schön, 1983), pois em vários momentos durante a aula, eles buscaram soluções práticas para que o objetivo proposto para aquela aula fosse atingido. Isso ocorre devido a experiência de terem mais de cinco anos de docência, pois em seus depoimentos, relatam que já estão acostumados a enfrentarem problemas inesperados.

A esse respeito, observem os fragmentos a seguir:

[1] Paolo: Logo após o aluno A terminar a tarefa, ele começou a querer agitar a sala, conversando em voz alta assuntos que nada tinham a ver com a aula e ficando inquieto. Ele é muito inteligente, mas muito agitado. Mas, para acalmá-lo, pedi que ele ajudasse o aluno B na atividade, pois ele estava tendo muitas dificuldades. Assim, consegui focar a atenção dele novamente na tarefa. Confesso que no início de minha carreira não saberia bem o que fazer com ele.

[2] Rogério: Hoje trabalhei sobre as partes do corpo humano em inglês. Para minha surpresa, a maioria dos alunos terminou a atividade bem antes do que eu imaginava. Então, para não deixarem sem fazer nada, inventei uma dinâmica: dividi a sala em Meninos VS Meninas e fui apontando para partes do meu corpo. Quem falasse a parte primeiro em inglês ganhava um ponto. Eles ficaram bem agitados, mas gostei do resultado pois vi todos se empolgaram com a proposta e participaram bastante.

Em relação ao depoimento de Rogério, observa-se que ele possui uma postura reflexiva, pois buscou no momento da ação uma forma de prosseguir o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo proposto, mesmo utilizando todo o material elaborado previamente. Mas, ao relatar isso, Fernandes fez uma comentou logo em seguida:

[3] Fernandes: Já tive experiências assim, mas confesso que prefiro fazer grupos heterogêneos, pois essa divisão de Homens VS Mulheres pode gerar ações como o machismo, por exemplo. Em outros ambientes como em sua casa, clube ou festas, eles não ficam

separados por sexo. Então, não vejo porque fazer isso em sala de aula. Perdão ter que não concordar com sua forma de trabalhar colega (*referindo-se a Rogério*), mas a sala de aula faz parte da sociedade. Não é um universo avulso. Então, devemos quebrar essas práticas que para mim são arcaicas, como dividir alunos devido a seu sexo. Mesmo que seja em dinâmicas, não considero isso uma proposta interessante.

A fala de Fernandes mostra uma diferencial de seu perfil docente em relação a Rogério. Enquanto um prefere fazer uma dinâmica em que um ambiente binário é criado, o outro busca trazer para sala de aula uma realidade presente na vida do aluno fora dela. Analisando a fala de Fernandes, nota-se que ele acredita que é necessário extrapolar “as meras correlações entre linguagem e sociedade, estabelecendo questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência” (PENNYCOOK, 2001, p. 6).

Quando cita que uma mera atividade em sala de aula pode gerar uma forma de opressão como o machismo, Fernandes demonstra ter uma preocupação também com o que ocorre fora da escola, que pode gerar uma busca em promover mudanças e intervenções transgredindo com os limites da sala de aula (HOOKS, 1994). Ao atentar-se para essa forma de opressão, o professor busca propor “um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes na sala de aula tradicional” (LOURO, 1997, p. 113).

Nessa comparação das falas de Rogério e Fernandes, notamos uma diferença relevante entre o professor reflexivo e o crítico reflexivo: a preocupação perante questões sociais. O docente reflexivo busca resolver os problemas que ocorre durante e após sua prática docente, mas se limita a isso. Enquanto que o professor crítico-reflexivo vai além, e constrói seu próprio pensamento crítico, por meio de um envolvimento com todos os âmbitos educacionais, refletindo sobre eles e engajando-se politicamente. No fim da SRI, foi feita uma leitura de alguns trechos dos conceitos teóricos sobre o perfil do professor reflexivo e as etapas do processo reflexivo (Schön, 1983).

Na segunda sessão, que ocorreu durante o bimestre e teve como foco o que estava acontecendo nas aulas desde a última sessão, com os participantes relatando se a discussão do último encontro já teve reflexos em suas práticas docentes, o professor Rogério fez a seguinte colocação:

[4] Rogério: Hoje tentei fazer a sugestão do nosso colega aqui no nosso último encontro. Mas, confesso que detestei a ideia. Dividi a sala em duplas, sendo um menino e uma menina em

cada dupla e pedi para que eles se cumprimentarem em inglês fizessem perguntas com “*WH*”, para se conhecerem melhor e treinarem o que trabalhei em sala de aula e tal. Só que, já viu né... Era uma turma de 6º ano. Muitos não gostaram das duplas e não falaram foi nada. Outros ficaram fazendo piadinhas sobre os possíveis casais da sala. Ah, a experiência foi um desastre e deve ser possível que é melhor dividir por sexo mesmo, pois assim facilita o trabalho né.

Ao analisarmos a fala desse participante na SRII, deparamos com um dos fatores que impedem boa parte dos docentes a terem uma postura crítico-reflexiva, que é a resistência de alunos de se depararem e problematizarem questões sociais. Vale ressaltar que “na implementação dessas disposições transgressivas ou, pelo menos, questionadoras, provavelmente iremos nos confrontar com muitas e variadas fontes de reação ou resistência” (LOURO, 1997, p. 121).

Observa-se então que o professor Rogério fez a reflexão sobre a ação (Schön, 1983), pois reavaliou sua prática docente posteriormente ao momento da aula e buscou alterá-la para que fosse bem sucedida. Mas, ao se deparar com novos problemas, demonstrou dificuldades que podem ter sido geradas por não ter embasamento teórico metodológico suficiente para problematizar e buscar soluções para o que estava ocorrendo em sala de aula.

3.2 A prática crítico-reflexiva no atual contexto de ensino

Na sessão reflexiva final, os três participantes fizeram um panorama geral de como foi o semestre letivo, relatando se consideraram relevante a troca de ideias ocorridas durante as sessões reflexivas. Os três professores afirmaram que, devido às discussões que tivemos nos encontros, eles começaram a observar melhor suas práticas, dando atenção a pontos que antes não ganhavam notoriedade em momentos de avaliação de seus trabalhos como docentes. Sobre isso, Paolo afirma:

[5] Paolo: Leciono há apenas cinco anos e gostei muito das conversas que tivemos aqui nas sessões reflexivas. Nunca havia dado real importância a alguns fatores que ocorriam em sala de aula, e através de nossas conversas aqui pude prestar mais atenção nisso.

Apesar de possuir mais tempo de experiência com sala de aula do que os colegas, o professor Fernandes disse que também aprendeu bastante e corroborou com Paolo:

[6] Fernandes: Gosto muito de momentos assim, em que trazemos para discussão o que ocorre em sala de aula. Muitas vezes, achamos que nossa visão sobre a situação é a correta, e quando levamos a discussão, vemos que outras formas também eficazes de solucionar problemas também seriam válidas.

Ao avaliarem suas práticas docentes durante o semestre, os professores fizeram então o que Schön (1983) denomina como reflexão para ação, pois eles analisaram as várias formas de trabalho e refletiram sobre os acertos e pontos a serem melhorados em uma próxima etapa de trabalho mais extensa, como um bimestre, semestre ou ano letivo.

Nas repostas dadas no questionário aberto final (QF), observa-se que, por meio das discussões nos encontros, os três participantes conseguiram diferenciar a prática reflexiva da prática crítico-reflexiva. Ao responderem a questão “Após as sessões reflexivas, como você se considera: um professor reflexivo ou crítico-reflexivo? Por quê?”, eles afirmam:

[7] Paolo: Considero-me um professor reflexivo, pois busco em minhas ações intervir de forma criativa a fim de solucionar os problemas que encontro nela.

[8] Rogério: Ao observar por meio das sessões o que é reflexivo e crítico-reflexivo, observo que me encaixo no primeiro perfil, pois durante minha prática docente faço as etapas do processo reflexivo apresentando por Schön. Não me vejo sendo crítico-reflexivo por não dar ainda a devida importância para temas sociais quando planejo minhas aulas.

[9] Fernandes: Considero-me um professor crítico-reflexivo por acreditar que a sala de aula é um recorte do que ocorre na sociedade, por isso não deve estar incoerente a ela. Por isso, trabalho em minhas aulas questões de ordem político, cultural e social para possibilitar aos meus alunos um aprendizado não somente de conhecimentos curriculares, mas também de conhecimentos que o forme como pessoa e cidadão. Já tive a oportunidade de estudar tal teoria e desde então busco em minha prática ser um professor crítico-reflexivo.

Dessa forma, respondemos à primeira pergunta que norteou esse trabalho: “Por meio das sessões reflexivas e das discussões teóricas, os professores participantes conseguem perceber a diferença entre se adotar uma postura reflexiva ou crítico-reflexiva e como eles relacionam essas teorias com sua prática?”. Observando as respostas dos três docentes,

verificamos que eles conseguiram distinguir com clareza ambos os perfis, pois as sessões reflexivas aliadas aos conceitos teóricos sobre a prática reflexiva e a crítico-reflexiva trabalhados fizeram com que eles não somente compreendessem as características de cada perfil, mas também verificassem qual postura estão adotando em suas práticas docentes.

Por meio da análise das respostas dos participantes, observa-se que eles mostraram conceitos e teorias implícitas, sendo que os três afirmaram que o ensino dentro de sala de aula não pode desconsiderar questões importantes presentes na sociedade e na vida do aluno, como por exemplo, a prática consciente da cidadania e situações de opressões que causam desigualdades sociais. Ao responderem a pergunta “Qual é a função da escola perante os problemas de ordem social?”, os docentes afirmam:

[7] Fernandes: Acredito que a função da escola é de conscientizar os alunos da importância de serem cidadãos ativos na sociedade em que vivem, não ficando omissos em situações de desrespeito e desigualdade social. Muitas vezes sou criticado por isso, mas busco sempre em minhas aulas levantar temáticas que muitos consideram delicadas de serem trabalhadas em sala de aula, como racismo, homofobia e preconceito religioso. Vejo que, se a escola não se envolver nas discussões e combate a essas opressões, o ensino se tornará algo sem valor real na vida dos alunos.

[8] Paolo: Considero de suma importância que a escola seja um ambiente de discussão e práticas socioeducativas que visem a melhoria de vida das pessoas.

[9] Rogério: A função da escola é de orientar, conscientizar e tornar possível o debate dessas questões, internalizando no aluno seu papel de cidadão ativo e responsável.

Ao analisarmos as falas dos professores, notamos que Fernandes é o que se aproxima mais do perfil de profissional crítico-reflexivo, pois além de ter consciência do papel na escola na escola, ele também busca em suas aulas. “Ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação” (PENNYCOOK 1994, p. 301), e Fernandes demonstrou por meio de suas falas que trabalha com essa forma de ensino. Já Paolo e Rogério, apesar de reconhecerem a importância do ensino ter uma visão política e em diálogo com a sociedade, demonstraram que não costumam aplicar tal conceito em suas práticas.

Quando relacionamos as falas dos participantes com as teorias aqui expostas, podemos então responder à segunda pergunta que norteou esse trabalho: “Como os professores

participantes se posicionam sobre a promoção de ensino-aprendizagem adotando-se uma postura crítico-reflexiva em nosso atual contexto socioeducativo?”. Eles consideram relevante utilizar tal postura, mas ressaltam a as limitações que o contexto educativo impõe para que essa prática ocorra. Isso fica claro nas respostas dadas à questão “Você costuma trazer questões sociais para a discussão em sala de aula?”:

[10] Rogério: Já tentei mas não fui bem sucedido. Acredito que seja relevante, mas o atual contexto de ensino nos impede que isso ocorra. Salas muito numerosas e alunos que não respeitam a opinião dos outros me impedem de buscar trabalhar tais questões.

[11] Paolo: Trabalho essas questões quando a escola organiza algum projeto com temáticas relacionadas, pois considero o tempo muito pouco para que isso seja discutido. Quando ocorrem essas discussões, perdemos a noção do tempo e os conteúdos do currículo a ser trabalhado ficam em segundo plano, prejudicando então o aluno em seus estudos para o vestibular ou ENEM, por exemplo.

Na fala de Paolo observamos sua preocupação em focar apenas nos conteúdos curriculares os objetivos de suas aulas. Em relação a essa forma de ensino, Celani considera que:

Nesta visão, estamos formando um técnico, o que (...) significa a desprofissionalização, de vez que para atingir excelência não basta melhorar habilidades técnicas específicas, mas é indispensável considerar os fins e os valores que definem a prática. (2001, p. 35).

Ao observarmos a fala de Rogério, notamos que a reflexão é feita, mas “a prática reflexiva isolada não basta. É necessário que inclua uma participação crítica, que inclua responsabilidade com a cidadania” (CELANI, 2001, p. 35). Além de refletir sobre o que ocorre em suas aulas, o professor deve intervir, pois ele também é responsável pelo o que ocorre na sociedade, já que também é membro dela. Rogério afirma não ser fácil atuar dessa forma crítica, mas para que esse trabalho seja bem sucedido é preciso “uma preparação para enfrentar os riscos e as incertezas do processo de transformação. Envolve o querer.” (CELANI, 2001, p. 35).

Por meio da pesquisa, observou-se que é necessário que os professores tenham conhecimento acerca das teorias sobre o ensino reflexivo e crítico-reflexivo, pois além de

ampliar seu repertório acadêmico e leituras relacionadas à formação de professores, eles também desenvolvem sua prática, pois adquirem alicerce teórico para nortear o trabalho em sala de aula. As sessões reflexivas é um espaço que possibilita o estudo desses conceitos teóricos aliado à troca de experiências, pois elas partem da análise das práticas e teorias dos docentes participantes. Nóvoa (1997, p. 26) pontua que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”.

Observou-se também com o trabalho que, mesmo cientes da relevância do ensino crítico-reflexivo para o nosso atual contexto socioeducativo, os professores participantes possuem dificuldades em colocá-lo em prática, se restringido então a uma prática reflexiva. Para Contreras (2002), os professores não devem ser “limitados em suas capacidades ou possibilidades reflexivas, como vítimas de contradições das quais devem ser libertados ou como se confundissem o ensino e sua trama com o que vivem entre as quatro paredes de sua sala de aula”. Ele deve superar os limites da reflexão e transgredir sua prática docente. Não pode ser omissos às questões sociais que são frequentes na vida dos alunos e em suas próprias vidas. O docente precisa ter essa atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, se sentindo não somente como mais um membro de sua profissão, mas também responsável por ela e por seus reflexos na sociedade (CELANI, 2001).

No mundo pós-moderno em que vivemos, em que também é dada atenção a grupos considerados marginais, como mulheres, negros, homossexuais e etc. (LOURO, 1997), o perfil profissional esperado é aquele que não fica isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido, mas sim, que faz questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade (CELANI, 2001). Esse profissional não teme a imprevisibilidade, pois sabe que independente do ambiente em que esteja, ela pode ocorrer, e busca proporcionar essa reflexão crítica também em seus alunos, tornando então a aprendizagem mais significativo a eles.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão na prática docente é um dos primeiros passos para o professor obter autonomia em sua experiência profissional. Observar de forma detalhada suas aulas, analisar se seus objetivos foram alcançados, investigar o porquê das dificuldades dos alunos em compreender determinados conteúdos, diagnosticar os princípios que levam alguns a serem

indisciplinados, enfim, são vários os componentes que integram a reflexão do professor tanto durante quanto após sua ação. Ao refletir sobre cada um, o profissional vai abrangendo seu repertório de metodologias e criando teorias a partir de sua prática docente.

Após esse período inicial de reflexão, é preciso que o professor busque ir além de sua prática. Interagir com os colegas, participar de forma ativa de sua comunidade escolar e buscar compreender os principais fatores que geram conflitos na sociedade que sua escola integra são alguns dos passos que leva o professor a fazer de sua ação uma prática libertadora. Ao compreender que tanto ele quanto o aluno são parceiros no processo de ensino aprendizagem, o docente buscará fazer com que sua ação tenha uma função social na vida do discente, tornando então o ensino algo significativo para ele. O conteúdo abstrato que é visto em sala de aula para a ser concreto ao ser posto em prática na atuação do aluno na sociedade em que vive.

Os resultados desse estudo mostram que é necessário que os professores busquem saber diferenciar o perfil reflexivo em relação ao crítico-reflexivo para que possam observar a eficácia de cada um no atual contexto socioeducativo. Para isso, é preciso que os docentes prossigam os estudos mesmo depois de um longo tempo de exercício docente, pois na condição de seres humanos, o aprendizado ocorre diariamente, e a jornada do autoconhecimento percorre por toda a carreira de um professor. A sociedade muda com o passar do tempo, e seus anseios e perspectivas também. E vendo a escola como um recorte da sociedade, em que prepara o aluno para atuar nela, é preciso sempre se atualizar e compreender as novas práticas educativas, para que possamos compreender qual delas é a mais eficaz no contexto em que trabalhamos.

Desta forma, é de fundamental importância que os professores participem de congressos acadêmicos, trocando experiências com colegas de outros contextos educativos e ouvindo especialistas da área de ensino. É necessário também que participem dos eventos que sua escola promove, buscando então sugestões de formas dela interagir com a sociedade. Reuniões de pais, conselhos de classe, palestras educativas para a comunidade, enfim, são várias as maneiras com que o docente possa agir de forma a transformar seu ambiente escolar em um lugar propício de debate e construção de um conhecimento mais significativo.

É importante ressaltar também que, se queremos realmente nos tornar intelectuais críticos no sentido de trabalhar pela transformação social (GIROUX, 1997) temas considerados arriscados de se trabalhar em aula de aula, devido a resistência de muitos em problematiza-los, sejam frequentes na rotina escolar. Opressões de ordem religiosa, racial, sexual, cultural, econômica e social são temas que o profissional crítico-reflexivo deve

abordar em docência, para que o aluno compreenda em sala de aula fatores que ocorrem fora dela, e tenha uma visão crítica do mundo em que vive, lutando então de forma ativa contra aquilo que gere ações de desigualdade social.

Espera-se que essa pesquisa contribua para o estudo acerca da prática crítico-reflexiva e seus reflexos no de ensino-aprendizagem, levando os professores a se sentirem motivados para reconstruírem o conhecimento e aplicarem as teorias na prática de uma forma mais significativa.

REFERÊNCIAS:

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira. In: *Ensino e Pesquisa*, vol. 1, APLIEMG, 1997.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In. LEFFA. V. (Org.). *O professor de Línguas: construindo a profissão*.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela, São Paulo. Cortez, 2002.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. RJ: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento do prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações. Dom Quixote, 1992, p. 93-114.
- HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- LOURO, G. L. Práticas Educativas feministas. In: *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997. P. 110-141
- NÓVOA, Antônio. Diz-me com ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. (Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*, 2ª edição, Campinas: Papirus, 1997, p. 29-41.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações. Dom Quixote, 1992, p. 79-91.
- _____. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Cambridge Circus, 1983.

YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

ZEICHNER. K.M.A. El maestro como profesional reflexivo. In: *Cuadernos de Pedagogia*. No. 220. pp. 44-49, 1992.