



AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Gilvaneide Ferreira de Oliveira¹

RESUMO: Este texto traz um recorte da reflexão teórica trazida no âmbito de meu trabalho de tese que tratou das contribuições do pensamento crítico-reflexivo para a formação continuada de professores e professoras, proporcionando uma inovação em sua prática pedagógica. Esse texto traz uma importante discussão sobre a necessidade de romper com padrões paradigmáticos que foram e são referências para a formação de professores e professoras, pautadas no pensamento cartesiano, nutrido pelo reducionismo e mecanicismo da ciência moderna. Assim, o pensamento crítico-reflexivo referenciado para a formação docente, traz para essa formação um exercício que leva para o centro do processo formativo a autoformação, no sentido de se perceberem sujeitos/as dinâmicos/as, subjetivos/as e criativos/as no seu fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento crítico-reflexivo. Autoformação docente. Inovação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os séculos XVII e XVIII marcaram o início da formação de professores/as, deixada sob a responsabilidade dos padres jesuítas, acontecendo no seio das congregações religiosas. A referida formação contemplava essencialmente os saberes gerais, referenciados em valores, normas e atitudes do sistema religioso, sem uma preocupação com os saberes específicos de uma ação educativa. Esse breve registro histórico sobre o modelo de formação de professores/as se distanciava significativamente do perfil que ora se configura para essa formação, especificamente se tomamos como referência a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOP), que segundo Nóvoa (1992,1994), se busca, dentre outras questões e demandas contemporâneas, um modelo de formação pautada no triângulo dos conhecimentos necessários à profissão docente, sendo estes: o saber da experiência; o saber pedagógico e o saber específico da disciplina a ser lecionada, bem como a

¹ Professora do Departamento de Educação da UFRPE/PPGECI/RENOEN/GEEADC. Membro da Cátedra Paulo Freire/UFRPE. E-mail: gilvaneide.oliveira@ufrpe.br



dimensão pessoal de cada professor/a como um processo autoformativo. No entanto, mesmo com estas referências atuais, constatamos que muitos anos se passaram, foram mais de três séculos, e se percebe que a formação docente ainda apresenta um perfil que não se distancia daquele apresentado nos séculos XVII e XVIII, uma vez que os indicativos deste cenário nos fazem perceber que os cursos de formação de professores/as em sua maioria, ainda não atingiram um perfil formativo que atenda às demandas contemporâneas da docência em pleno século XXI.

Pensar a formação docente, considerando neste ato um exercício do próprio professor/a e suas demandas pessoais, é de fundamental importância, uma vez que a formação docente deve, conforme Nóvoa (1992,1994) desenvolver uma visão crítico-reflexiva, que proporcione ao professor/a, um pensamento autônomo e conseqüentemente uma autoformação, sendo a mesma o resultado de um investimento pessoal, com vista à construção de sua identidade, que é também, uma identidade profissional e o exercício da reflexividade é de fundamental importância para esse desenvolvimento (OLIVEIRA,2010).

Considerar esse exercício reflexivo realizado por professores, nos faz articular elementos que historicamente foram tratados como adversários ou antagônicos, uma vez que, havia uns que se interessavam mais por uma reflexão mais teórica e outros que preferiam por a mão na massa, ou seja consideravam mais as questões ligadas às experiências e suas realizações sendo, portanto, mais pragmáticos. Hoje somos desafiados a estabelecer e definir uma articulação entre essas dimensões, de tal forma que sejam expressas em um só corpo de entendimento, como diz Lino Macedo (2002, p.13) “[...] pensar o conhecimento e a reflexão sobre ele como um corpo que caminha com duas pernas, uma que expressa sua dimensão prática ou procedimental e a outra que representa sua dimensão compreensiva ou explicativa”. Nesse sentido se faz necessário considerar a relação cooperativa que se estabelece entre estas duas dimensões, no sentido de compreendê-las como integradas e organicamente inseparáveis no tocante às demandas do fazer docente, destacando com a importância da reflexividade nesse movimento formativo.

Como diz Silva (2004) a ação reflexiva não deve se restringir a um acontecimento isolado, entre o sujeito e o objeto, no qual o sujeito não reflete sobre a complexidade dos fatos em sua totalidade, mas, faz recortes desse complexo,



simplificando e isolando a problemática de ordem social. Esse movimento de simplificar, descaracterizando a natureza complexa das demandas sociais que emergem do cenário da docência, nega expressivamente o exercício da ação reflexiva do ser professor/a. Nesse sentido, a reflexividade na formação de professores/as implica numa ação reflexiva desencadeada pela problematização da prática pedagógica realizada entre o professor/a e os elementos que emergem de sua prática docente (FREIRE, 1994,1996).

Mesmo sem terem originalmente atentado para o aspecto da formação de professores, os estudos de Donald Schön estão na base da formulação sobre o professor reflexivo. Schön (1987), parte da constatação de que havia uma crise de confiança nos profissionais, especificamente no exercício de suas profissões. Em suas pesquisas sobre a formação profissional (primeiramente de arquitetos), Schön, buscou entender como se dava a aquisição dos saberes que os profissionais carregam, em particular os que eles denominam em seu exercício profissional, se tornando bons profissionais.

Apoiado em pressupostos do pensamento de John Dewey (1959), em particular a conceituação de experiência, Schön (1992,1995) formula sua perspectiva em torno de três aspectos: conhecimento na prática, reflexão da prática e a reflexão na prática sobre a prática. Para ele, o profissional, no seu fazer cotidiano, traz um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões. É um conhecimento tácito, ou um conhecimento na prática. Este conhecimento "manifesta-se na espontaneidade" (Alarcão, 1996, p.18), portanto, não traz o dado da sistematização. É um conhecimento que se expressa na execução de uma dada tarefa, sem ter a necessidade de uma reflexão prévia.

Na medida em que o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, está buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Quando o profissional faz esta reflexão ao mesmo tempo em que está vivenciando uma determinada situação, para Schön (2000), ele faz uma reflexão na ação. Esta etapa permite uma reorientação da ação no momento mesmo em que se está vivendo. Se esta reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação. Há então, certo distanciamento, um



olhar distinto daquele que vivenciou aquela ação. Outro momento deste processo de reflexão é a reflexão sobre a reflexão na ação. Aí se dá um processo mais elaborado onde o próprio profissional busca a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar alternativas para aquela situação.

Schön (1995) percebeu em seus estudos que o processo de formação profissional, principalmente os que ocorrem em universidades, apresentam um esquema que distancia a teoria da prática, pois primeiro, é fornecida ao estudante a teoria e só ao final do seu curso ele vivencia algum tipo de estágio prático que o aproximam da prática ou do exercício da profissão. Desse modo tem relevância um conhecimento aplicado, onde a teoria traz em si mesma as questões que poderiam ser suscitadas pela prática e, ao mesmo tempo, a sua solução. É o paradigma da racionalidade técnica, que, segundo Pereira (1999), privilegia o saber acadêmico em detrimento do saber prático.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – lei nº 9394/96, expressa o rompimento, ao menos no contexto teórico, com o modelo da racionalidade técnica como eixo estruturante na formação de docentes, tanto na dimensão da formação inicial quanto na continuada, através de cursos de capacitação para docentes durante o seu exercício profissional, possibilitando com isso o preenchimento de lacunas deixadas pela formação inicial, uma vez que nesse processo formativo se desconsiderou e, muitas vezes desconsidera, o contexto escolar como espaço de investigação e ação. Pereira (1999), considera que essa proposta de investigar os contextos escolares, numa primeira análise, mostra-se bastante interessante, porém, apresenta contrapontos que devem ser considerados, mas que representa um dos caminhos viáveis para uma formação docente que, de fato, se aproxime desse espaço de atuação profissional, instrumentalizando o professor para uma ação decente coerente e eficaz para as demandas desse século.

As pesquisas desenvolvidas em alguns centros educacionais sobre a formação docente, como foi dito no item anterior, sinalizam para um modelo de formação que atende a uma racionalidade adversa da técnica e que se apresenta sob forma da

[...] racionalidade prática, na qual, o professor é considerando um profissional autônomo, que toma decisões, reflete sobre sua prática e é criativo na sua ação docente. Esse modelo vê a educação como um fenômeno complexo,



singular, instável, carregado de incertezas e conflitos de valores (PEREIRA, 1999, p.112).

Nessa perspectiva, a presença de uma prática voltada para os ambientes educativos desde o início da formação docente, conduz os alunos a identificarem situações problemas extraídas do real e discutidas durante as disciplinas teóricas. Este exercício lhe dará subsídios de análise e conseqüentemente elementos de formação profissional.

Estes dados nos remetem a elementos de uma reflexão apontada por Pereira (1999, p.114) no sentido de sugerir que alguns cuidados devem ser tomados para que “[...] alguns erros do passado, relacionados ao aligeiramento no exercício da docência, possam ser cometidos, retomando um cenário de improvisação e desregulamentação na formação de professor”, e, desse modo, o/a professor/a em formação, não assuma devida à carência de profissionais, a função docente de maneira efetiva, sem um preparo e uma orientação necessária para este exercício.

Romper com o modelo que privilegie a racionalidade técnica, substituindo-o pelo modelo que centraliza a prática não significa supervalorizá-la, minimizando assim a formação teórica, mas nos deixa reflexivos sobre as propostas ditas inovadoras e que são apresentadas como extremamente benéficas, a respeito do que vem a ser a racionalidade prática, desconsiderando que escondem intenções perigosas, cuja emenda poderá sair pior do que o soneto.

Retomando os estudos de Donald Schön, considerado o precursor da termo “professor reflexivo”, na década de 90, o qual reflete expressivamente no cenário educacional, Schön (1992) propõe uma reformulação nos currículos de formação de profissionais baseada numa epistemologia da prática, que favorecerá aos profissionais em formação a capacidade de darem respostas satisfatórias às situações que emergem no dia-a-dia profissional, uma vez que estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e pela dimensão técnica, contempladas nos cursos de formação profissional em vigência.

A formação de profissionais reflexivos sinalizada por Schön (1992) considera a experiência e a reflexão na experiência um exercício indispensável para uma formação que valoriza fortemente a prática, sendo esta refletida, dando condições e



possibilidades aos profissionais responderem às incertezas e desafios da profissão. Mesmo não tendo sido pensada diretamente para a formação de professores/as, as ideias de Schön (1992, 1995) foram fomentadas nos cursos de formação docente, gerando uma reformulação nos currículos dos referidos cursos e nos programas de formação continuada vivenciados pelas escolas em brasileiras.

No entanto, a disseminação das ideias de Donald Schön, levantaram alguns questionamentos referentes à atuação dos professores sobre reformas curriculares e a elaboração de propostas que contemplassem suas ideias, seus conhecimentos, suas representações, superando, com isso, a função de meros executores das mudanças implantadas. Porém, deixam algumas lacunas que foram identificadas por Liston & Zeichner (1993) no que se refere ao enfoque reducionista e limitante, uma vez que ignora o contexto institucional e pressupõe a prática reflexiva de modo individual, desconsiderando sua dimensão coletiva.

Outro teórico que discute em seus estudos a reflexão docente como um elemento de sua formação é Kenneth Zeichner. Para ele o conceito de professor reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos/as professores/as e nessa perspectiva reconhece que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor/a.

Esse exercício crítico-reflexivo da atuação docente apontado por Zeichner (1992,1993) torna indispensável um enfoque que considere três dimensões, a saber: uma prática reflexiva deve concentrar-se no exercício profissional dos professores, sendo por eles mesmos objetivado, considerando as condições sociais em que ocorrem; deve-se também, contemplar o reconhecimento da dimensão política da ação pedagógica, devendo, portanto, ser emancipatória para todos os sujeitos envolvidos; e, por fim, deve considerar a dimensão coletiva da mesma.

E que esse processo de formação se constitua, segundo Macedo (2002) num exercício coletivo, rompendo com as ações singulares, individualizadas e pouco significativa para uma formação profissional expressiva, vencendo as perturbações causadas pelas pressões que atingem as escolas, oriundas das diversificadas tarefas e expectativas sociais relativa ao seu produto final.



Nesse sentido, se faz necessário que tenhamos clareza dos desafios que as práticas reflexivas devem enfrentar para se aproximar de um exercício efetivo em sua execução. Dentre estes desafios Macedo (2002, p.13) nos sinaliza para:

- A necessidade de voltar nossa atenção para as ações didáticas e suas consequências;
- Aprender a refletir sobre a ação a realizar e sobre a ação realizada;
- Considerar, simultaneamente, os processos de exteriorização e interiorização inerente à tomada de consciência;
- Aprender a refletir com a mediação de alguém ou de um recurso;
- Conviver com a dupla função da reflexão: auto-observação ou descrição e, simultaneamente transformação e emancipação;
- Incluir o antes e o depois da ação, possibilitados pela reflexão em seu durante.

Na perspectiva de um ensino reflexivo, os formadores dos/as professores/as têm que se sensibilizarem quanto à importância de vivenciarem junto aos futuros/as professores/as, durante a formação inicial, esses desafios, além de interiorizarem a disposição e a necessidade de estudarem a maneira como ensinam e a melhoria dessa prática com o passar do tempo, sendo o responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Sendo neste sentido um exemplo vivo desse exercício.

Nessa perspectiva percebemos a necessidade que o/a professor/a tem de reconhecer que o seu aperfeiçoamento profissional dependerá do encaminhamento dado a sua formação profissional e que nem sempre poderá contar com uma política de formação em serviço, materializada em propostas de formação continuada que, de fato, sejam representativas para esse desenvolvimento profissional. Como diz Garcia, a formação continuada representa

[...] toda a actividade que o professor em exercício realiza com a finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho das suas novas tarefas (1999, p.136).



Dessa forma, as ações identificadas como reciclagem, atualização, aperfeiçoamento, capacitação, dentre outras não podem ser consideradas similares à formação continuada, uma vez que estas são pontuais para a ação docente (Garcia, 1999). Neste sentido, podemos realizar uma reflexão sobre a identidade que devem assumir os atuais programas que os/as professores/as ora são chamados/as a participar.

O referido autor traz uma reflexão sobre o conceito de “desenvolvimento profissional dos/as professores/as” identificado como uma

[...] abordagem na formação dos professores que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1999, p.137).

Essa vivencia de sala de aula deve dar subsídio para identificação de objetos de estudos, investigação e discussão coletiva, que como assinala Garcia (1999) é do contexto escolar que devem emergir as questões e os problemas de estudo, proporcionando elementos que favoreçam a construção de propostas de intervenções significativas, sendo estas implantadas e implementadas, oriundas de um programa de formação continuada numa dimensão coletiva, de modo que favoreça ao professor/a à construção de uma autonomia em relação ao seu *fazer docente*, caracterizado por ações que o direcionem para o desenvolvimento da sua identidade profissional e de seu *saber docente*, representado através da intervenção que este profissional venha a ter nos seus espaços escolares e na vivencia da sala de aula.

Segundo Garcia (1999), alguns princípios são referenciais para a formação docente e estão subjacentes ao conceito de formação que estamos considerando neste estudo. Sendo estes princípios o caráter de continuidade; a integração o do processo formativo com indicativos de mudanças, inovações e desenvolvimento curriculares, desencadeando assim a organização escolar; a articulação necessária entre a formação específica e a pedagógica dos professores atrelada à integração teoria-prática, numa perspectiva que, o modo de aprender a ensinar seja vivenciado



através de um currículo expresso na ação, referenciado por uma integração entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Nesse sentido, discutir a necessidade da existência de uma política de formação continuada centrada numa concepção de formação enquanto processo, alimenta substancialmente o objeto de estudo desse trabalho uma vez que se volta para refletir sobre as relações estabelecidas entre uma política de formação continuada de professores/as e as possibilidades de uma inovação pedagógica nas práticas que envolvem o processo ensino-aprendizagem das ciências naturais. Para isso, a exemplo do que foi discutido anteriormente, é pertinente pensar uma prática docente centrada na reflexividade como sinaliza Dewey (1959), Schön (1987), Zeichner (1993), Freire (1996, 2000), Alarcão (1996; 2001) e Oliveira (2010) tomando como princípio dimensões sociopolíticas mais amplas e que abranjam desde a organização institucional até as estratégias de ensino-aprendizagem específicas aos diferentes contextos didáticos.

Como enfatiza Freire (2000) o/a professor/a precisa desenvolver as mesmas competências e habilidades previstas para o/a estudante, não se pode pensar em formar estudantes com autonomia intelectual, se não forem criadas condições para que os/as professores/as tenham essa autonomia. “Autonomia intelectual se aprende, se constrói, não se nasce com ela” Essa citação de Melo (1999, p.51) nos traz para uma reflexão sobre os elementos da formação docente num viés da inovação. Para Correia (1991, p.36) “[...] a inovação por mais modesta que seja, rompe um equilíbrio, cria uma situação de crise” e nesse contexto de crise, geram-se os conflitos que nos leva à inovação nos contextos de ação.

Desse modo, faz-se necessário ter cautela ao se adotar medidas que se apresentam inovadoras, como é o caso das práticas pedagógicas do/a professor/a. No entanto, é pertinente fazer uma análise crítica sobre o que de fato pode ser considerado como uma inovação. A propósito disto, afirma Nogueira (1990, p.14) que

[...] o fenômeno da inovação inscreve-se, pois, numa teia complexa onde se cruzam forças do domínio econômico, social, político, e cultural existente e traduz-se, necessariamente, em algo que perturba a organização estabelecida, através de uma intervenção actuante, assumida pela introdução de processos ou sistemas nas práticas rotineiras do quotidiano.



Assim, um processo inovador acontece quando o/a professor/a, assume uma postura de um ser incomodado e que busca respostas para questionamentos que ele mesmo levantou sobre a sua sala de aula, conduzindo-o para ação que perturbem a ordem pré-estabelecida para esse ambiente, causando-lhe rupturas com modelos pré-estabelecidos, sendo, portanto, instituídas práticas inovadoras em respostas as inquietações e questões levantadas.

No entanto, para que tal fenômeno aconteça no cenário educacional, faz-se necessário um engajamento expressivo da figura do/a professor/a, sendo este, refletido nas suas atividades docentes, numa relação coletiva e dialógica que estimule o surgimento de espaços de reflexão cuja sedimentação se constitui através das suas práticas pedagógicas que o conduzirão a criarem situações inovadoras que irão refletir em mudanças significativas, intrinsecamente relacionadas aos sistemas educativos existentes, apontando para uma dimensão reflexiva da prática docente e para uma relação interpessoal que privilegia o diálogo e uma expressiva autonomia do fazer docente (OLIVEIRA, 2010).

Nessa perspectiva e segundo Oliveira (2010) a formação de professores/as encontra-se mergulhada num universo de desafios voltados para compreender e assim, melhor lidar com as questões do contexto escolar, considerando a complexidade que o define, visto que, o século XXI surge trazendo a necessidade de uma formação voltada para a dimensão pessoal e profissional, centrada nas especificidades e, ao mesmo tempo, interligada com uma ampla visão das coisas e dos fenômenos que a cercam, fato este que anuncia a necessidade de um redirecionamento para esse processo formativo, que deve ser configurado no viés da reflexividade e de uma prática pedagógica dialógica, crítica, atualizada, interdisciplinar, contextualizada e problematizadora estando conectada com as transformações sociais, científicas e tecnológicas da atualidade.

Pensar na formação de professores hoje, tendo como base a construção de um conhecimento crítico-reflexivo consiste que

[...] na formação de professores, a teoria crítica de indagação reflexiva é a expressão dos paradigmas de investigação didática, marcados por uma abordagem qualitativa. A formação crítica do professor reforça o componente de investigação realizada sobre o processo de ensino e aprendizagem,



entendido como uma situação problemática que exige atitudes de reflexão (PACHECO, 1999, p. 65).

Corroboramos com o pensamento de Pacheco quando consideramos que para formar o/a professor/a, um profissional crítico, autônomo, questionador e investigador, é preciso uma atitude analítica e reflexiva sobre a ação, sobre a reflexão na ação e sobre a reflexão na reflexão para a ação, sobre as estratégias didáticas desenvolvidas e executadas na prática pedagógica, numa perspectiva que considera a coletividade e o contexto socioinstitucional. Dessa forma, a ação pedagógica está incitando formadores e formandos a questionarem, a refletirem criticamente sobre o processo educativo desenvolvido e efetivado no contexto de formação docente e nas escolas, considerando as políticas educacionais propostas e as transformações sociais e técnico-científicas a que são submetidas.

Essas concepções constituem elementos fundamentais na formação docente, pois é a partir do diálogo e da reflexão crítica sobre a teoria e a prática nas aulas em geral, que se inicia um processo de formação aludido aos avanços perspectivados para o ensino no século XXI. Diante disso, que se observa a relevância do/a professor/a formador/a, pois ele é o mediador de uma formação inicial e/ou continuada que precisa, a partir da estrutura educacional, mediar o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma ação dialógica no processo ensino-aprendizagem e os princípios inerentes à formação de uma autonomia profissional que vá além da ilusão de estar sendo vivenciada uma autonomia, como nos assinala Contreras (2003).

Com base em tais pressupostos, compreende-se que o papel do/a professor/a crítico-reflexivo e construir conhecimento, tendo como base a prática docente cotidiana. Mais ainda, dever para esse/a professor/a crítico-reflexivo em suas reflexões, ter persentes em situações emergentes dessa prática, e assim, relacioná-la e analisá-la à luz de um referencial teórico, sendo, portanto, um desafio à formação docente. Isso remete à ideia de que “[...] o professor que desenvolve uma atitude reflexiva apresenta uma tendência ou um estilo cognitivo e metacognitivo próprio para atuar dessa maneira, uma vez que é preciso vontade para assim atuar” (FREIRE apud ALMEIDA, 2000, p. 118).

Essa dimensão teórica, sinalizada por Freire, evidencia uma formação reflexiva, crítica, consistente, consciente e compromissada com o desenvolvimento pessoal,



profissional e institucional do sistema educativo, cuja intenção maior é desenvolver atitudes que busquem o êxito no processo de formação, no ensino e na aprendizagem. Vale salientar que esse êxito não considera como referência os objetivos pré-estabelecidos com o rigor da técnica, mas os elementos definidos a partir das necessidades cotidianas e, conseqüentemente, busca o desenvolvimento social, cultural e intelectual dos alunos-sujeito desse processo.

E, portanto, de referir, outros elementos desafiadores na formação de docentes reflexivos indicados por Nóvoa (1992, p. 62-63), quando este afirma que, “há três tipos básicos de atitudes que caracterizam um professor reflexivo: uma mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo”. Entretanto, essas atitudes demonstram a necessidade de estabelecer conexões entre os conhecimentos científicos, suas respectivas estruturas e os temas emergentes e desenvolvidos nos contextos de formação e nas atividades lá desenvolvidas, devendo estas serem objetos de estudos nos programas de formação de professores. Isso porque a atitude do professor formador diante dessas incumbências é que irá demonstrar a importância delas para o processo educativo em qualquer estágio da formação, seja ela básica ou profissional.

Na perspectiva apontada por Nóvoa (1992), o/a professor/a que tem a mentalidade aberta é aquele que sabe conviver com as diferenças, com as diversidades, analisa as alternativas, as possibilidades, incita o debate, a crítica, o confronto de ideias, a dúvida e promove a construção do conhecimento científico, tecnológico fazendo uso de conteúdos formais, estruturados e contextualizados. Já a responsabilidade refere-se ao autodomínio ao assumir eticamente e intelectualmente as conseqüências das próprias ações, das próprias atitudes e o entusiasmo relaciona-se com a predisposição em interagir com as inovações, à vontade, à alegria, à autoestima e ao prazer de ensinar e aprender. Nesse sentido, Freire nos diz que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 23). Tudo isso significa predisposição para contagiar e acreditar que a aprendizagem ocorre simultaneamente e significativamente entre o/a professor/a e o/a estudante, ambos interativos com os contextos nos quais estão inseridos.

Assim, um/a professor/a crítico-reflexivo não se limita à aplicação de regras, estratégias e métodos de ensino para suscitar o conhecimento, ele/a precisa ser



aberto e flexível para se familiarizar com o conhecimento implícito do/a estudante, deve buscar redefinir os problemas suscitados, e reformular suas estratégias, reconstruindo sua ação pedagógica numa perspectiva dialógica que define e norteia todo o processo. Gómez (1992, p. 105) denomina esse processo de “[...] reflexão sobre a representação ou reconstrução a posteriori da ação”. Isto significa que o/a professor/a precisa saber suscitar os conhecimentos prévios do/a estudante, dialogando com eles e, a partir disso, direcionar e redirecionar sua prática, reconstruindo sua ação pedagógica de modo que venha atender às necessidades dos/as estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indiscutivelmente, essas nuances educacionais apresentadas edificam o processo de formação de professores/as uma vez que se busca incitar o desenvolvimento do pensar, do ver, do julgar e, concomitantemente do agir. Portanto, essa premissa do pensar sobre a prática denota um paradigma essencial para a formação do/a professor/a. No entanto, é indispensável fomentar que a atitude reflexiva e dialógica assim caracterizada não é a prática usual na formação de professores/as, tornando-se, por isso, um desafio para o repensar dessa formação. Infelizmente, que se observa com frequência nos cursos de formação é uma isenção quase que geral do ato reflexivo, ou quando muito se vê alguns exercícios reflexivos numa perspectiva individual, nos quais o/a professor/as se restringe à ação e a reflexão na ação, não lhe sobrando tempo ou intencionalidade para a reflexão sobre a ação e a reflexão como um processo coletivo.

Esse mesmo distanciamento pode ser observado com o exercício dialógico na formação e na prática docente, uma vez que, ao dialogar, os sujeitos e os saberes interagem e se alimentam tornando-se reciprocamente mais e melhor, como diz Freire (1987, p.79) o diálogo “[...] não pode reduzir-se um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”. Essa concepção dialógica apontada por Freire nos faz retomar alguns exercícios que se dizem dialógicos mas que não passam de espaços que cultivam e vivenciam a homogeneização de ideias, numa expressão autoritária que mais se identificam com monólogos que diálogos.



Nesta perspectiva, pensar num programa de formação de professores/as que mais atenda às necessidades de formação de sujeitos críticos, criativos, éticos e competentes é pensar num profissional que vive em constante construção e desenvolvimento profissional movido pelas relações sociais, constituídas num cenário histórico. Considerando essa afirmativa se percebe que urge a necessidade de se pensar o/a professor/a numa dimensão diferente da que habitualmente vemos em nossa rotina no ambiente educacional, salvo raras exceções, mas que identificamos é um profissional que se percebe como técnico que se limita a cumprir o que lhe ditam ou definem nos afazeres da sala de aula, na qual muitas vezes os professores são meros participantes passivos. Esse perfil se distancia de um perfil profissional que leve o/a professor/a a desempenhar um papel ativo na formulação de práticas pedagógicas inovadoras, bem como a estruturação de meios para desenvolvê-las.

Esses indicativos estruturantes da formação de professores/as, revelam alguns dos desafios da docência e, de certa forma, conduz ao caminho da construção de sua identidade profissional e de sua autonomia, sinalizando para elementos propositivos de práticas inovadoras no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org) **Formação Reflexiva dos Professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova realidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, **LDB Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação** nº 9394/96 de 20/12/96. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CONTRERAS, Domingos. **A autonomia da Classe Docente.** Porto: Porto Editora. 2003 (Coleção Ciências da Educação)

CORREIA, J. A. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores.** Coleção Biblioteca Básica de Educação e de Ensino. 2ª ed. Portugal: Editora ASA, 1991.



DEWEY, J. Como pensamos - como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma Reexposição. 3ª Ed. São Paulo: Campanha Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Coleção ciência da Educação. vol. 02. Porto: Porto Editora, 1999.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor**: A formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores em sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

KUNH, Tomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectivas, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido. & GHEDIN, Evandro. (org) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006. pp53-80.

MACEDO, Lino. **Desafios à prática reflexiva na escola**. São Paulo: Revista Pátio, ano: VI, nº 23 set/out, 2002. pp. 12-16.

NOGUERIA, A. I. C. RODRIGUES, C. M. S. A. & FERREIRA, J. S. M. **Formação Continuada de Professores: um estudo, um roteiro**. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.

NÓVOA, António. **Formação de professores e formação docente**. In. Os professores e a sua formação: Nóvoa, António (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994b.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação)

OLIVEIRA, G.F. **O Programa Ricardo Ferreira enquanto dispositivo de ação para a Inovação Pedagógica no âmbito da Formação Continuada de Professores das Ciências Naturais**. Funchal, 2010. 403p. Tese de Doutorado – Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação.



PACHECO, José Augusto e FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. In: Revista Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) Educação Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências – n. 68 especial, dezembro, Campinas, SP - 1999. pp. 109-125.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido. E GHEDIN, Evandro. (org) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006. pp.17-52.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graa. 1989.

SANTOS, Milton. **O Professor como intelectual na sociedade Contemporânea**. Conferência de abertura do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Realizado em água de Lindóia- SP de 4 a 8 de maio de 1998.

SCHÖN, Donald. **A Formação de Professores como profissionais reflexivos**. In: NOVOA, Antonio. (org) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992b, pp. 77-92.

SCHÖN, Donald. **A Formar Professores como profissionais reflexivos**. In: NOVOA, Antonio. (org). **Os Professores e a sua Formação**. 2 edição Lisboa: Nova Enciclopédia. 1995.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. **O professor como Prático Reflexivo**. In: **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. **El Maestro como profesional reflexivo**. Cuadernos de Pedagogia, nº 220, pp. 44-49, 1992.