

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA REFLEXÃO CRÍTICA
COMPARTILHADA NO LOCAL DE TRABALHO:
Uma experiência de formação continuada de professores.**

Giucélia Lourdes Spitzner
Mestre em Educação

RESUMO

Este estudo analisa uma experiência de formação continuada com um grupo de seis professoras das séries iniciais do ensino fundamental, no próprio local de trabalho, fundamentado nos elementos da formação crítico-reflexiva compartilhada. Apresenta uma argumentação com base em construtos teóricos na área da formação docente, sustentado nos princípios da reflexão e investigação coletivas sobre a prática docente como alternativa para a construção de professores mais autônomos, atentos e críticos às questões do contexto escolar e social e direcionado para o desenvolvimento de competências que os habilitem à identificação dos problemas e à implementação de alternativas. Dentro desta abordagem, a pesquisa, desenvolvida através da metodologia da pesquisa-ação, priorizou como recorte a reflexão e a investigação coletiva da prática das professoras participantes da pesquisa. A análise crítico-dialética evidencia aspectos significativos acerca dos processos da profissionalização docente e dos saberes que constituem a prática, identificando os contextos e elementos que neles interferem, bem como, alguns limites e algumas possibilidades para o desenvolvimento de uma práxis mais reflexiva e crítica. Aponta, também, possíveis percursos para os processos de desenvolvimento profissional docente na escola, condizentes às necessidades e possibilidades existentes e fundamentados em pressupostos pedagógicos, éticos e políticos.

Palavras-chave: formação continuada, reflexão crítica compartilhada, profissionalização docente.

ABSTRACT

This study analyzes an experience of continuous formation with a group of six teachers of the initial series of the fundamental teaching, in the own work place, based in the elements of the shared critical-reflexive formation. It presents an argument with base in theoretical constructs in the area of the educational

formation, sustained in the beginnings of the reflection and collective investigation on the educational practice as alternative for a more autonomous, attentive and critical teachers' construction to the subjects of the school and social context and addressed for the development of competences that enable them to the identification of the problems for implementation of alternatives. Inside of this approach, the research, developed through the methodology of the research-action, prioritized as reflection and the collective investigation of the participant teachers' of the research practice. The analysis dialectic-critical evidences significant aspects concerning to the processes of the educational professionalization and knowledge that constitute the practice, identifying the contexts and elements that interfere in them, as well as some limits and some possibilities for the development of a more reflexive praxis and critic. It also points possible courses for the processes of educational professional development in the school, related to the needs and existent possibilities and based in pedagogic, ethical and political presuppositions.

Key-words: continuous formation, shared critical reflection, educational professionalization.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo, os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Encontram-se sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações. Têm sido responsabilizados pelo fracasso da educação, pela falência do sistema educacional, pela não-aprendizagem dos seus alunos. No entanto, pouco se pergunta: que profissional é este? Quais as condições em que se deu sua formação? Que oportunidades lhes têm sido dadas nos últimos tempos? Quais as suas reais condições de trabalho e formação? A busca de respostas nos leva a refletir os elementos que constituem a ação de ser professor.

A docência tornou-se difícil de ser desempenhada por se constituir de movimentos contraditórios, nos quais múltiplos saberes, culturas e relações se cruzam. A função docente vem passando por uma série de exigências, através da intensificação de atividades burocráticas, bem como por uma inflação das tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades e responsabilidades. A evolução da sociedade vem designando ao professor um conjunto mais amplo

de funções. A educação está assumindo papéis que antes não eram da sua competência e que, nem sempre, o professor está preparado para enfrentar. Tais considerações remetem à necessidade de se rever os atuais processos de formação docente, no desígnio de aperfeiçoá-los, reconstruí-los. Assim, tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores demandam rigorosos estudos com o escopo de reelaborar e, até mesmo, construir processos de formação docente compatíveis com os novos tempos.

Esta pesquisa objetivou contribuir com o debate científico neste campo da formação e profissionalização docente. Foi desenvolvida com um grupo de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, no município de São Bento do Sul, S.C. Nela, desenvolveu-se uma experiência de formação continuada de professores em situação de trabalho fundamentada nos elementos da formação crítico-reflexiva compartilhada; formação esta voltada à construção de professores autônomos, atentos e críticos às questões do contexto escolar e social. A formação continuada de professores, sustentada nos princípios crítico-reflexivos, busca a construção de sujeitos que procurem, incessantemente, sentido para o que fazem, que participem e se responsabilizem pelos seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem continuada. Nesta perspectiva, a pesquisa abarca o desenvolvimento do professor fundamentado em pressupostos pedagógicos, éticos e políticos.

Assim, a problemática da formação docente foi investigada onde é produzida, ou seja, na prática diária do professor. Seu objetivo nuclear era verificar em que medida e circunstâncias a reflexão crítica compartilhada da práxis na formação continuada de professores favorece a construção da docência no local de trabalho. Quis-se também identificar quais elementos do contexto social e profissional interferem na reflexão crítica sobre a práxis na formação dos professores, ou seja, quais os limites, e, principalmente, quais as possibilidades para o desenvolvimento desta prática, na perspectiva de poder-se sugerir percursos para o processo de formação docente que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores na escola.

Considerando os objetivos e princípios da pesquisa, elegeu-se para o seu desenvolvimento a metodologia da pesquisa-ação, sobretudo, pela sua característica de envolver diretamente os próprios sujeitos da pesquisa,

possibilitando a abordagem e o registro sistemático e científico das mais diversas facetas do cotidiano da escola e suas relações com a construção da docência. Buscou-se, portanto, favorecer a visão das condições reais de trabalho, a conscientização dos processos, a criação de condições para ultrapassar dificuldades e o estímulo para a mudança das relações e das práticas.

Neste artigo, em específico, apresenta-se um recorte de toda essa investigação, no qual objetiva-se inferir uma proposta de formação continuada de professores pautada nos princípios da reflexão crítica compartilhada sobre a práxis no local de trabalho a partir das concepções de Freire (1979), Zeichner (1995), Nóvoa (1995a), Shön (1995) e Sacristán (1995) sobre a profissionalização docente. Para tanto, em primeiro lugar contextualizar-se-á o tema apresentando-o sob a ótica de autores renomados da área da formação docente; em segundo lugar, depois de explicitar os conceitos e princípios da formação crítica reflexiva compartilhada, apresentar-se-á alguns elementos determinantes da prática pedagógica, bem como alguns limites e possibilidade da reflexão crítica compartilhada no local de trabalho, e, por último, uma avaliação da experiência desenvolvida e o delineamento de uma proposta de formação continuada que favoreça a profissionalização docente técnica, ética e política.

1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO ATUAL

A última década do século XX e o início deste novo milênio têm sido marcados pela discussão sobre a qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar às crianças, jovens e adultos as aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento das competências que a contemporaneidade demanda. Vivemos tempos de globalização econômica, de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada de novas tecnologias. Fenômenos que, embora em níveis diferenciados, influenciam, de forma determinante, a conjuntura de todos os países do mundo, trazendo à pauta questões complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis. As transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem das pessoas novas aprendizagens. Todo esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a

educação escolar. Assim, algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa e planejada durante um período contínuo e extenso na vida das pessoas.

Diante deste cenário, em vários países do mundo, apesar das diferentes perspectivas, surgem idéias sobre a redescoberta da importância da escola, enquanto um espaço privilegiado para democratizar o conhecimento, possibilitar a auto-emancipação coletiva e instrumentalizar os indivíduos para o exercício qualificado da cidadania.

É notório que, nesse processo de mudanças, é sobre os professores que recai a maior responsabilidade. Mesmo necessitando do envolvimento e da vontade de outras instâncias, a participação e o comprometimento efetivos dos docentes são fundamentais.

A literatura tem nos indicado que para acontecerem reais mudanças na educação, é necessário que sejam garantidos ao professor condições e processos de formação adequados e competentes, para que ele possa se desenvolver profissionalmente e, assim, assumir com autonomia e competência o comando do seu trabalho. Neste processo de reconstrução da escola a formação de professores se apresenta como uma questão imprescindível.

A escola enfrenta um contexto já instituído, no qual mecanismos se cruzam nos diversos níveis, desde a composição de seus espaços, às normas expressas e ocultas que a regulamentam, até a forma como os protagonistas percebem a sua realidade, através de estruturas que asseguram a continuidade de fortes dinâmicas perpetuadoras dos poderes, valores, costumes e representações. Apesar de tudo isso, vale considerar que a escola se constitui numa organização capaz de abrigar contradições e conflitos. A introdução de novas idéias e a negociação persistente dos atores acerca dos seus projetos podem abrir um espaço para a mudança acontecer.

O professor, no seu cotidiano de trabalho, vivencia um universo de contradições. Sua prática é permeada por angústias, conflitos e inquietações que, na maioria das vezes, não são compartilhados em função do medo de fragilizar a imagem de sucesso que procura compor.

Considerando esta questão, os estudos na área da formação docente vêm sugerindo a inclusão de processos de reflexão contínua a partir de situações reais. Por meio desta via, os professores são formados para enfrentarem as situações sempre novas com as quais se deparam na vida real e para tomarem decisões apropriadas num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos. Nessa perspectiva, o processo de formação docente envolve a reelaboração constante dos saberes que os professores empregam em sua prática pedagógica a partir da reflexão das suas próprias experiências; ou seja, nos contextos escolares onde atuam.

Pesquisas voltadas à análise da prática docente revelam que os cursos de formação inicial não favorecem a captação das contradições presentes na prática social de educar e pouco contribuem para gerir uma nova identidade profissional. Isto se deve ao fato destes cursos desenvolverem um currículo formal, com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e categorial. No que se refere à formação continuada, apontam que a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência ou atualização dos conteúdos de ensino e que tais programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática dos professores, por não considerarem a própria prática docente e seus contextos.

Por isso, repensar a formação de professores a partir da análise das suas práticas pedagógicas tem se revelado como uma das perspectivas importantes. Nóvoa, (1995a) em seus estudos, aponta que é no contexto da escola que o docente constrói a sua profissão. Desta forma, ela tem a possibilidade de se constituir em um núcleo de formação permanente de professores, um *locus* de discussão e de ação, com parcerias, por meio de um processo de reflexão sobre o que fazer, como fazer e por que fazer, capaz de dar respostas às necessidades surgidas da análise da prática docente. Segundo Nóvoa (1995a, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

O encadeamento interativo de sucessivos momentos de formação e de trabalho conduz os sujeitos a uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, para situações de formação e destas para

novas situações de trabalho. Desta forma, o processo formativo dos professores adquire o contorno de um processo de desenvolvimento individual, de construção da pessoa do professor, a partir de uma reapropriação crítica da prática já experienciada.

A investigação e a reflexão pelos próprios professores acerca das suas próprias problemáticas podem facilitar intensamente a desocultação das condições reais de trabalho, a conscientização dos processos e a aquisição das teorias, criando condições para gerir e ultrapassar as dificuldades. A clarificação dos mecanismos que estão em jogo nas situações concretas pode estimular a mudança das relações e das práticas, incentivando o professor a investir no sentido da transformação da sua própria realidade.

Entende-se que, à medida que investigar e refletir sobre a sua ação, o professor, como sujeito da investigação, estará habilitado para contribuir nos processos de mudança, implementando ações que tentem, em meio a tantas limitações, construir um projeto alternativo, a partir de processos dialéticos, de novas formas de planejar e efetivar sua prática pedagógica. A interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão e o envolvimento em novas situações práticas no cenário escolar, constituem estímulos potenciais para provocar a mudança.

Um projeto com uma autonomia profissional reflexiva, crítica, exigente e responsável pode contribuir na recriação da profissão docente e preparar um novo ciclo na história das escolas e seus autores. “A natureza de tal tarefa pode parecer utópica, mas o que está em jogo é valioso demais para ignorar-se tal desafio” (Giroux, 1997, apud Dickel, 1998, p. 68).

1.1 As Dimensões da Ação Profissional do Professor

Os professores vivem imersos em um contexto conflituoso e incerto, além de sofrerem nitidamente um processo de empobrecimento crescente, tanto econômico quanto à autonomia e ao reconhecimento social. Sua ação profissional é condicionada – até certo ponto - pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos; sua autonomia está constantemente controlada por questões políticas e históricas.

Com a evolução da sociedade, um conjunto cada vez mais amplo de funções é designado à escola e, conseqüentemente, ao professor, transferindo-lhe um número cada vez maior de responsabilidades. O próprio sistema escolar vem aumentando as exigências acerca da ação do professor. Esta diversificação e intensificação de atividades têm contribuído efetivamente na desprofissionalização e desqualificação dos professores.

A prática educativa não se reduz às ações dos professores; refere-se a ações muito diversas, porque remete para outros âmbitos de ação que incidem sobre a realidade escolar imediata. Nesta perspectiva, o “ensino é uma prática social, não só porque se caracteriza na interação entre professores e alunos, mas porque estes atores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (Langford, 1989, apud Sacristán, 1995, p. 66). Por isso, vários autores sustentam que a possibilidade de alterar a prática pedagógica reside na compreensão dos vários contextos que incidem sobre a realidade escolar. Popkewitz (apud Sacristán, 1995) sugere a compreensão das interações que se dão em três níveis diferentes, nos quais, ações e fenômenos muito diversos intervêm-se reciprocamente, influenciando diretamente a prática pedagógica:

- a) **o contexto propriamente pedagógico**, formado pelas práticas cotidianas da classe que constituem o que se denomina de prática. Este nível refere-se as funções que dizem respeito ao professor, de forma mais imediata, uma vez que representa as práticas educativas e pedagógicas nas quais ocorrem a maior parte das atividades dos professores com os alunos. Mesmo se caracterizando pelas ações que ocorrem no interior das salas de aula, sob a responsabilidade do docente, constitui também uma prática social, uma vez que os professores refletem a cultura e os contextos sociais aos quais pertencem;
- b) **o contexto profissional dos professores**, formado pelo conjunto de ideologias, crenças, conhecimentos, rotinas; um modelo de comportamento profissional elaborado pelos docentes; saberes técnicos que legitimam as práticas, podendo se referir ao todo coletivo profissional, bem como aos subgrupos profissionais que possuem

ideologias diferentes, até mesmo no interior de uma mesma unidade escolar;

c) o contexto sociocultural que oferece, sugere, condiciona e imprime à prática pedagógica, os valores, estratégias e conteúdos prevalentes, idealizados ou priorizados pelo contexto, pelas necessidades sociais às quais o sistema educativo deve dar resposta.

Considerando todos esses implicadores, Sacristán (1995, p. 71) sustenta que “a profissão docente é uma semiprofissão”, uma vez que o professor não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido às diversas influências políticas, administrativas, econômicas ou culturais que se dão nos vários níveis, as quais regulam o sistema educativo num sentido geral e as condições do posto de trabalho de cada docente, em particular.

A existência de múltiplas restrições e forças socializantes, no exercício da docência, é real, mas como todos os processos sociais facultam tanto a resistência quanto a negociação, evidencia-se também a existência de margens para a expressão da individualidade profissional. É neste sentido que a reflexão crítica compartilhada sobre o exercício da própria prática pode engendrar processos de formação docente, uma vez que permitem a identificação, a análise e a desocultação dos diversos elementos que interferem na construção da sua prática pedagógica, possibilitando o confronto e, até mesmo, a transformação, através da elaboração de projetos de mudança e da identificação de estratégias que viabilizem a construção de novas práticas.

Freire (1979), Shön (1995), Nóvoa (1995) e Zeichner (1995) sustentam a validade da formação a partir do paradigma da reflexão. Para eles, os professores não podem ficar apenas como meros executores passivos de idéias concebidas por outros, uma vez que produzem uma riqueza de conhecimentos em suas práticas que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de mudança: do seu trabalho, da escola e da sociedade.

1.2 Desenvolvimento da Reflexão na Formação de Professores: Fundamentos e Princípios

Os estudos atuais sobre a formação de professores têm revelado a preocupação com os efeitos insatisfatórios das práticas docentes perante as complexidades contemporâneas. Embora lentamente, a certeza das prescrições técnicas e mecanizadas, as rotas lineares em que os professores devem seguir para chegar a um lugar claramente definido estão cedendo lugar a uma tensão que impulsiona a busca de novos saberes que, ao se cruzarem, podem emitir sinais para a melhor compreensão da prática pedagógica realizada.

As manifestações em defesa da reestruturação do sistema de formação de professores, tanto inicial quanto contínua, multiplicam-se, e nelas, as idéias que mais vêm se destacando passam pelo paradigma da valorização dos espaços da prática, cujos pressupostos fundamentam-se em três princípios básicos: a reflexão sobre a prática, a investigação sobre a prática e a partilha de experiências.

a) A Reflexão Sobre a Prática;

Nas últimas décadas, o discurso educativo foi invadido por conceitos de reflexão. Porém, para que se efetive este princípio, é imprescindível que se compreenda o sentido desta expressão tanto na dimensão teórica quanto nas suas implicações pragmáticas. Para Dewey (1993) apud Alarcão (1996, p. 175), a reflexão pressupõe um distanciamento que permite uma representação mental do objeto de análise, constituindo, portanto, “uma forma especializada de pensar (...) baseada na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”.

Paulo Freire foi um dos precursores na proposição da reflexividade fundamentada no processo de ação-reflexão-ação que visa a formação da consciência política. Freire (1979) sustentava que a capacidade de agir e refletir é a condição primeira para que os sujeitos assumam atitudes comprometidas com as transformações. A reflexão do sujeito sobre si, sobre seu estar no mundo e sobre as suas ações sobre o mundo, permitem a transposição dos limites que lhe são impostos pelo próprio mundo e, respectivamente, a adoção de ações comprometidas. A ausência deste processo de reflexão sobre a ação faz com que os sujeitos não tenham consciência do mundo e a ele apenas se adaptem:

Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e,

transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (Freire, 1979, p. 17).

Para o autor, a capacidade de atuar, operar, transformar a realidade de acordo com intenções definidas, aliadas à capacidade de refletir, fazem do homem um ser da práxis.

Atualmente, são valorizados os processos cognitivos intimamente atrelados ao atendimento da dimensão humana, valorizando a reflexão sobre a prática, enquanto produtora da consciência crítica e da ação qualificada. Nesta direção, a formação de professores se define como um projeto de ação; uma tentativa de restituir aos professores a identidade perdida; um projeto humano emancipatório.

O processo reflexivo é representado pela ação na qual o pensamento se volta e investiga a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam. A reflexão, nesta perspectiva, possibilita aos professores a tomada de consciência do próprio conhecimento teórico ou prático, favorecendo a reelaboração e a construção de conhecimentos.

A atitude reflexiva sobre a própria prática, entendida como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, aponta que é na própria prática que os professores poderão encontrar as alternativas para mudá-la. Zeichner (apud Dickel, 1998) porém, afirma que para essa mudança ocorrer é fundamental que os professores tenham objetivos educacionais e moralmente justificáveis: saber por que, para que, para quem e como ensina. A ação reflexiva para este autor, é uma ação que implica em uma consideração ativa e cuidadosa daquilo que se acredita ou se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas conseqüências que produz.

Zeichner, (1993) apud Nacarato, Varani & Carvalho (1998), aponta três características importantes do processo reflexivo formativo: 1ª) a atenção do professor deve estar voltada para dentro e para fora da escola; 2ª) a reflexão deve ser considerada enquanto prática social; 3ª) a tendência democrática e emancipatória dessa prática precisa ser garantida. Segundo Zeichner, como a reflexão consiste no pensar a práxis, no sentido de transformá-la e torná-la mais

competente, a mesma constitui-se um ato político, uma vez que pressupõe um agir planejado e intencional.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica em um desenvolvimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

b) A Investigação sobre a Prática;

A investigação sobre a prática apresenta-se como mais um princípio fundamental na formação do professor prático reflexivo. Baseia-se no pressuposto de que os processos formativos precisam transformar-se em investigação coletiva da problemática real, possibilitando a articulação dos diversos saberes – empíricos, teóricos, práticos – ampliando o grau de percepção e consciência dos sujeitos do processo e revelando possibilidades e diferentes alternativas de ação.

Os processos formativos profissionalizantes deste paradigma equivalem a processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas. Segundo Dickel (1998, p. 33), “a pesquisa talvez seja (...) a possibilidade de o professor tomar para si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de (...) inventar um mundo alternativo”. Esta prática se constitui em práxis, porque seus elementos constitutivos são a ação e a reflexão, onde o planejar, agir e avaliar são processos reciprocamente relacionados/integrados, construídos no lugar real e não hipotetizados. Desta forma, consideram-se os aspectos social e cultural, constituindo, portanto, um mundo construído a partir do aprendizado dinâmico e dialógico, no qual os envolvidos participam ativamente da construção do seu conhecimento.

c) A Partilha de Experiências;

No paradigma de formação de professores práticos reflexivos, a reflexão e a investigação sobre a prática somente se constituirão como estratégias eficazes, se somadas à partilha de experiências. Neste sentido, Nóvoa (1995a, p. 25) recomenda a “formação de redes de autoformação participada, que permitam a

compreensão da globalidade do sujeito e na qual a formação é assumida como um processo interativo e dinâmico”. Para Nóvoa (ibidem, p. 25), a troca e a partilha de experiências e saberes possibilita a consolidação de espaços de formação mútua, uma vez que, nestas situações, cada professor é, simultaneamente, formador e formando. Sustenta também que as práticas de formação referenciadas em dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes. O diálogo entre professores é imprescindível para a consolidação dos saberes que emergem da prática profissional, além de possibilitar a socialização profissional, bem como a afirmação de valores próprios da profissão. Através do diálogo o professor cria propostas de intervenção originais, lançando mão de recursos e conhecimentos pessoais e disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade.

Firma-se assim, a validade de instalar-se no próprio ambiente da escola oportunidades de interação, comunicação e cooperação. Assim, os professores podem, coletiva e sistematicamente exercer e desenvolver sua capacidade de estabelecer relações de autonomia com o conhecimento, tanto nas relações institucionais como nas de responsabilidade pessoal e profissional.

A instalação de momentos coletivos de reflexão no próprio ambiente de trabalho possibilita a contemplação da complexidade e singularidade da prática educativa e a sua tematização, a partir da utilização de recursos teóricos e experienciais. Esses processos favorecem o desenvolvimento de estilos pedagógicos próprios, mediante a reflexão sobre vivências pessoais, sobre a implicação com o próprio trabalho e sobre as relações estabelecidas na prática educativa.

A partilha de saberes e conhecimento profissional apresenta-se como um processo capaz de conduzir a uma transformação de perspectiva nos processos de formação e a uma produção, pelos próprios professores, de saberes reflexivos permanentes. Configura-se, como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e das respectivas instituições escolares, uma vez que supõe condições possibilitadoras da formação continuada no próprio local de trabalho, por meio de redes de autoformação que propiciem a crítica ao próprio trabalho pedagógico, à escola, à

realidade, associada à busca de alternativas produzidas pelos professores através de um processo que ocorre simultaneamente às atividades escolares.

Os processos de formação continuada, baseados nos princípios da reflexão, da investigação e da partilha de experiências contribuem intensamente na reatualização dos saberes e na diversificação das atividades e papéis, possibilitando o aprofundamento das relações e a própria recriação da profissão docente.

2 IDENTIFICANDO OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA REFLEXÃO CRÍTICA COMPARTILHADA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES.

Esta experiência de formação continuada, teve a duração de dez meses, durante os quais, o grupo de professoras em formação reuniu-se semanalmente, por um período aproximado de duas horas, para refletirem e investigarem coletivamente as suas práticas pedagógicas. Além desses encontros (que foram todos registrados em fita cassete) sugeriu-se às professoras a adoção de um “diário de bordo” (caderno onde as professoras realizavam suas reflexões escritas). Todos esses dados, somados aos registros das observações participantes das aulas das professoras do grupo efetivadas pela pesquisadora, possibilitaram, dentre muitas coisas, desvelar alguns elementos determinantes da prática pedagógica, bem como alguns limites e possibilidades da reflexão crítica compartilhada no local de trabalho. A título de ilustração, seguem alguns:

a) Limites:

- o contexto social, pedagógico e profissional influencia diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores; os professores são uma somatória de muitas condições, papéis sociais e memória de sentidos diversos, sendo muitos a um só tempo; as exigências da instituição, a posição dos projetos individuais, a pressão social, inscrevem-se no sistema relacional professor/aluno e influenciam intensamente a prática pedagógica;

- a “cultura estabelecida sobre o pedagógico” é assimilada, repetida e cristalizada pelos próprios professores;

- a autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas que direcionam as suas ações profissionais. Tais fatores incidem diretamente sobre a sua ação, modificando as condições em que desempenha o

seu trabalho e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, influenciando a imagem que o professor tem de si próprio e de seu trabalho profissional. Este contexto contribui para uma ação docente voltada a esquemas práticos e dificulta a construção de espaços propícios à negociação e à reflexão crítica entre os professores da unidade escolar;

a maioria das normas e procedimentos instituídos na escola não são definidos participativamente, ou seja, os professores não são envolvidos nas discussões;

as diversas políticas atreladas ao sistema educacional corroboram no delineamento da prática pedagógica do professor, uma vez que todas elas introduzem idéias, hipóteses e valores na prática. Toda política é, de alguma forma, uma sugestão e uma imposição de práticas, tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos, e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores;

o excesso de controle existente (administração da escola, Secretaria Municipal de Educação e o próprio MEC) estimula o desencadeamento de uma relação de dependência com a determinação de diretrizes exteriores. As oportunidades para os professores criarem, ousarem, desenvolverem e aproveitarem a sua criatividade para qualificarem seus esquemas de ação pedagógica ficam reduzidas, uma vez que as utilizam, em grande parte, para se adequar às situações estabelecidas externamente ou para resolver conflitos por elas desencadeados;

- apesar das nuances pessoais identificadas, os esquemas práticos encontram-se enraizados, em grande parte, na cultura da escola e fazem com que a prática de todos os professores se assemelhem, o que, de certa forma, dá uma ingênua segurança aos professores para utilizá-los, uma vez que desenvolvidos pelos seus pares. Isso, lhes dá uma certa tranquilidade e a 'certeza' de que não estão errando, o que justifica a sua continuidade no tempo. Há muitas regras, receitas pedagógicas e senso comum nos conteúdos e valores trabalhados decorrentes da ausência da reflexão sobre a ação, não possibilitando a tomada de consciência do mundo, fazendo com que os sujeitos apenas se adaptem a ele;

- os esquemas práticos são construídos e aprendidos no próprio contexto escolar e se estendem a procedimentos e habilidades aplicados em diversas situações e espaços da escola. Como são uma ordem implícita de ação, tornam, a prática homogênea e, portanto, contribuem para a reprodução das práticas e ideologias desenvolvidas na escola. São vários os fatores que dificultam o aparecimento de novos esquemas (esquemas estratégicos): as rotinas e normas instituídas reguladoras da ação, os mecanismos de controle pedagógico, a limitada formação prática, oportunizada nos cursos de formação inicial, que se estende aos programas de formação continuada, bem como a cultura social estabelecida sobre o ensino.

b) Possibilidades/contribuições:

Analisando-se as limitações apontados, percebe-se que é prudente relativizar a responsabilidade dos professores quanto as suas práticas, uma vez que a sua profissionalidade tem incorporado condicionamentos originários de várias instâncias. Verificou-se com este estudo, que o cerne da profissão e da formação docente reside nestas relações dialéticas: seus conhecimentos, suas atitudes, destrezas profissionais contrapostos aos diversos contextos práticos. Algumas exemplificações:

- a identificação das dificuldades e tensões vivenciadas no cotidiano escolar, diagnosticadas pelo grupo de professoras permitiram o confronto e, até mesmo, a transformação dos aspectos estruturais do seu trabalho. As contradições encontradas favoreceram as mobilizações no sentido de romper com as rotinas, condicionamentos e regras instituídas, através da elaboração coletiva de propostas mais legítimas. É neste contexto que os programas de formação continuada, fundamentados em procedimentos de investigação da prática e reflexão compartilhada emergem como possibilidades de superação e transformação, uma vez que favorecem a compreensão crítica e a consciencialização da atividade docente e não uma mera reprodução de esquemas preestabelecidos e limitadores. Tais processos permitiram, nesta experiência, a ampliação da compreensão da prática pedagógica em sua dimensão ética e política, desenvolvendo análises do que historicamente se tem, se faz e se quer da profissão docente.

- as professoras investigadas, ao mesmo tempo em que assumiram sua submissão aos preceitos estabelecidos, revelaram o desejo e a necessidade de possuírem maior autonomia na direção do seu fazer pedagógico.

- a reflexão crítica compartilhada possibilitou às professoras o desvelamento do cotidiano da escola. A partir das retrospectivas e análises das práticas nela desenvolvidas elas perceberam a sua complexidade e contraditoriedade.

- embora a flexibilização e a reelaboração das prática não tenham se apresentado como características presentes em todas as docentes, algumas revelaram possuir uma capacidade maior criar novos modos de ação, contrariando as práticas instituídas, reguladoras e normalizadoras da profissão. Percebeu-se que esta flexibilização não resultou de uma ação impensada ou casual, mas de uma atitude reflexiva e intencionalmente definida: ações estrategicamente elaboradas, de categoria superior, originadas de ações, intelectual e conscientemente determinadas. Diante dessa realidade, verifica-se que, apesar do espaço escolar ser permeado de esquemas práticos, há nele a contradição pela existência de espaços para a expressão da individualidade profissional, para a singularização, através da construção de novos modos e novos patamares de ação.

- no decorrer da experiência as reflexões ampliaram-se para as dimensões éticas e políticas do ensino. Aportadas nessas dimensões, as professoras revelaram o desejo de discutir com os demais professores e a direção, os projetos, os procedimentos, enfim, as mais diversas questões relacionadas ao funcionamento da escola. Tal postura, no seu entendimento, faz com que os professores assumam a sua parcela de responsabilidade, gerando um comprometimento maior de todos, uma vez que os encaminhamentos são construídos participativamente.

- à medida que a reflexões foram se aprofundando, o grupo de professoras começou a avaliar as conseqüências da sua ação e buscar novas possibilidades de desenvolver alternativamente a sua prática, através de processos interativos. Afirmaram que a análise crítica da prática revelou-se como uma rica possibilidade de aprenderem com colegas, permitindo reformulações na sua forma de agir e ser.

- os diálogos reflexivos entre os pares, favoreceram a troca de experiências e de saberes entre as professoras, que se fizeram reflexivas no encontro com seus outros, a começar pelos mais próximos, mais iguais. Verificou-se que os argumentos eram formulados no diálogo que negava e afirmava suas proposições. A interlocução reflexiva crítica possibilitou o redirecionamento de muitas idéias e percepções e a inauguração de novos saberes, à medida que permitiu pensar e trocar idéias sobre as práticas educacionais vividas, procurando compreender o seu sentido.

Essas constatações nos indicam que a escola está vivendo um momento de transição, onde se cruzam, dialeticamente, os comportamentos enraizados e o desejo de encontrar formas alternativas de democratização do saber. Imperam assim, a dualidade entre a manutenção e transformação das relações escolares. As transformações podem ser favorecidas quando os sujeitos deixam de apresentar uma conduta de adaptação às condições preestabelecidas e passam a assumir uma perspectiva crítica, utilizando-se da reflexão para adotar decisões estratégicas, para intervir nos contextos com maior autonomia. A reflexão crítica é emancipatória porque liberta as visões acríicas, os hábitos, as tradições e costumes não questionados, as formas de coerção e de dominação.

3 AVALIANDO A EXPERIÊNCIA E SUGERINDO PERCURSOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

É na perspectiva de uma reflexão crítica compartilhada para a construção da profissão docente que esta pesquisa buscou fundamentos e práticas narradas, vivenciadas e construídas por um grupo de professoras. Acredita-se que as práticas e os conhecimentos construídos no interior da própria escola constituíram pontos de partida, começo de novos caminhos. As professoras procuram desenvolver um trabalho fundado em ações mais consistentes, atuais e significativas, flexibilizando e reelaborando seus modos de ação pedagógica. Este contexto indica o germe da mudança e a construção da identidade profissional.

Envolvida pela atitude reflexiva que acompanhou esta pesquisadora nestes quase três anos de investigação, resta ainda um questionamento: diante

das tensões e contradições reveladas no decorrer da pesquisa, como ser um professor pesquisador, reflexivo, crítico e ético? Isto é possível?

Verificou-se que, mesmo sob tensões permanentes, as professoras, parceiras desta pesquisa, lutam para o desenvolvimento de um trabalho digno e pela conquista da valorização profissional. Há vontade nas professoras de assumirem a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional e a intenção de transformarem suas práticas. Fortalecidas por este desejo - e atendendo a um dos objetivos desta pesquisa -, as professoras estudaram, refletiram e delineararam algumas ações para o processo de formação continuada dos docentes desta escola, coerentes com as necessidades, expectativas e possibilidades existentes: a) realizar, regularmente, encontros de pequenos grupos para estudo, reflexão e troca de idéias; b) realizar encontros na própria unidade escolar, pois é nela que se localizam os verdadeiros desafios; c) conquistar espaços dentro do horário escolar; d) participar do levantamento dos temas, das dúvidas e das dificuldades a serem refletidos, discutidos e compartilhados, com o objetivo de encontrar possíveis soluções para os problemas existentes na prática pedagógica e em todo o contexto escolar.

Como se observa, as sugestões elaboradas pelas professoras fundamentam-se nos princípios da reflexão crítica compartilhada no próprio espaço de trabalho. Isto remete ao problema lançado no início desta pesquisa: em que medida e circunstâncias a reflexão crítica compartilhada da práxis na formação continuada de professores favorece a construção da docência no local de trabalho?

A pesquisa desenvolvida permite considerar que a reflexão crítica compartilhada no próprio local de trabalho é uma prática possível e que favorece a construção da docência, mas também permite afirmar que esta não é uma prática fácil. Não é fácil pela falta de tradição, pela falta de condições e de espaços e também pela exigência do processo de reflexão. O pensamento reflexivo e a investigação sobre a própria prática implicam em capacidades e habilidades que não desabrocham espontaneamente, mas que podem ser desenvolvidas nos professores. Mas, para isso, precisam ser cultivadas, o que requer circunstâncias favoráveis. Dentre elas, destacam-se algumas:

- a) participação em grupos de estudo e reflexão na própria escola, com espaços para a discussão, com olhares internos e externos à instituição;
- b) participação efetiva na construção dos princípios pedagógicos, éticos e políticos que regem a prática pedagógica da unidade escolar, bem como na definição de atividades, ações e metas (a serem executadas para a melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem) e os mecanismos para a sua avaliação;
- c) desenvolvimento de postura ética e crítica diante dos papéis que lhe são atribuídos e veiculados na sociedade e na mídia;
- d) espaço físico, político, social e afetivo para garantir o desenvolvimento profissional contínuo, sem que isso implique em sobrecarga de trabalho;
- e) análise das práticas pedagógicas, a partir da sua problematização, com a colaboração de interlocutores das universidades, para que não se perca em sua finalidade;
- f) entendimento de que esta metodologia de formação é uma aprendizagem, e os resultados não são visíveis em curto prazo.

A reflexão crítica, compartilhada no próprio local de trabalho, implica numa análise e tomada de decisão quanto às ações pedagógicas em situações reais do trabalho docente. Este é o espaço de referência de todo o processo formativo.

Trata-se da construção de um espaço de vivência democrática que favorece a construção da docência no local de trabalho na medida em que constitui um espaço de reconstrução, onde se dissolvem as evidências e o óbvio, as rotinas e as normas cristalizadas, onde se aprende a desconstruir, a desaprender, para novas construções e aprendizagens.

É neste processo formativo, centrado na profissão e na vida da escola, que se entende, deva residir o foco de origem e de retorno da formação continuada fundamentada nos princípios da reflexão crítica compartilhada. Formação esta que, longe de constituir uma formulação acabada, se apresenta como uma categoria da formação docente.

No mundo dividido e controverso da profissão docente, os professores, como agentes sociais, são chamados a um compromisso intelectual, ético e social. Este compromisso é de construção, e é nele que os processos de formação continuada, desenvolvidos na própria escola, parecem contribuir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22, n 2, jul/dez, 1996.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 5. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

NACARATO, A..M.; **VARANI**, A.; **CARVALHO**, V. de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado Letras, 1998.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *Profissão: Professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

SHÖN, Donal. Formar professores como profissionais reflexivos. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *Os professores e sua formação*. 2. Ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.