

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: *prática docente e atitudes reflexivas*

Teacher Training: teachers' practice and reflective attitudes

Terezinha Valim Oliver Gonçalves¹

RESUMO

O propósito deste trabalho é investigar o desenvolvimento de atitudes reflexivas e construção de conhecimentos/saberes profissionais em estudantes do Curso de Licenciatura em Biologia noturno da Universidade Federal do Pará, no decorrer do módulo "Prática de Ensino II", em situação de formação compartilhada com professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Belém. Foram analisados seis episódios de aula, a partir de diários de campo dos sujeitos da pesquisa, evidenciando-se formação de conhecimentos estratégicos, atitudes reflexivas (Dewey, 1910) e destrezas ou habilidades necessárias, segundo Pollard e Tann (1987) apud García (1995), à realização de um ensino reflexivo.

Palavras-chave: formação de professores reflexivos; atitudes reflexivas; destrezas ou habilidades para a reflexão.

ABSTRACT

This is an investigation on reflective attitudes and professional knowledge building among Federal University of Pará (UFPA) - Brazil - Biology Students who were taking Teaching Practice II Course. Analysis took into consideration six classroom events as reported by the teachers. Theoretical framework of analysis is based on Dewey's (1910) strategic knowledge building, reflective attitudes and necessary abilities and skills as they promote reflective teaching.

Key words: Reflective Teachers' Training, Reflective Attitudes, Skills and Abilities for Reflection.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil hoje está em processo de reformulação, o que tem sido provocado pela LDB/96 e as subseqüentes normas e diretrizes emanadas do MEC. Este trabalho situa-se num contexto de reformulação curricular do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Pará, que teve início em 2001. Os sujeitos investigados são alunos que integram a turma noturna ingressa nesse ano. O Curso é constituído por blocos semestrais, compostos cada um por uma série de módulos interdisciplinares. No primeiro semestre do curso, além dos módulos de natureza específica,

aconteceram dois módulos de natureza pedagógica: Seminários de Ensino de Ciências/Biologia e Prática Antecipada à Docência I; no segundo semestre, Prática Antecipada à Docência II; no terceiro semestre, Prática de Ensino I e Psicologia do Ensino e da Aprendizagem; e no quarto semestre, os alunos fizeram a Prática de Ensino II, cujos depoimentos utilizo para análise neste artigo.

Do ponto de vista contextual, é importante dizer que a Prática Antecipada à Docência constituiu-se de experiências de ensino de Ciências em ambientes informais de educação, tais como o Jardim Botânico da Cidade, Centros Comunitários e outros ambientes em que os estudantes universitários, após planejamento de atividades em classe, desenvolviam um trabalho com crianças dessas comunidades e relatavam/avaliavam no seu grupo de Licenciatura. A Prática de Ensino (I, II, III e IV) está planejada numa perspectiva de Formação Compartilhada de Professores, buscando-se a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão. Desse modo, trabalhamos com um grupo de professores de escolas públicas estaduais que tem programação de formação continuada na universidade e que são parceiros dos nossos alunos de graduação nas escolas em que trabalham. O plano de trabalho tem duração de dois anos e é financiado pelo CNPq na perspectiva da pesquisa: Memórias e Formação Docente. Este trabalho é, portanto, um subproduto desse projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão. Desde o início do curso, adotamos nos módulos de natureza pedagógica o uso de diários de campo realizados pelos alunos, que são lidos e comentados por mim e por eles em classe.

A Prática de Ensino I constituiu-se o início do trabalho, mas terminou por limitar-se muito mais à preparação de professores da Rede Pública participantes do projeto e integração destes com os alunos universitários do que, na prática, propriamente dos estudantes, em razão de uma greve prolongada do magistério público estadual nesse período.

Desse modo, estou considerando o material escrito pelos alunos da turma da noite, durante o módulo denominado Prática de Ensino II, que corresponde ao quarto semestre letivo de seu curso. Mesmo com a denominação de Prática de Ensino, estou considerando como Prática Antecipada à Docência, por se dar na primeira metade do curso, contrariando o modelo que se busca superar, em que a Prática de Ensino se dava de uma só vez no último semestre do curso de formação.

¹Licenciada Plena em Ciências Biológicas pela UFRGS. Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP. Coordenadora do NPADC/UFPA.

FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES

Parece hegemônica a idéia de que se busque a formação de professores reflexivos-pesquisadores, nos dias atuais, embora não seja recente essa preocupação. Já na década de 30 do século passado, Dewey distinguia o pensamento reflexivo do pensamento automático ou espontâneo, atribuindo-lhe intencionalidade. Para ele (1959:13), apud Alarcão (1996:45), o pensamento reflexivo é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Baseado nas concepções de Dewey, Schön tem se destacado como um dos autores que muitas contribuições tem dado à formação de professores reflexivos, ao defender que a profissão docente, entre outras, é uma profissão cuja prática produz conhecimentos, pois sua singularidade é tal que possui “zonas indeterminadas”, cujas tomadas de decisão para resolvê-las dependem somente do professor naquele momento em ação.

Se queremos formar professores reflexivos, o que precisamos fazer, como formadores de professores? Como proporcionar a formação de atitudes reflexivas relativamente ao ensino, em nossos estudantes de Licenciatura? Como perceber que atitudes reflexivas estão se formando?

García (1995) apresenta quatro formas diferentes de reflexão: a introspecção, o exame, a indagação e a espontaneidade. A primeira *implica uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente à atividade diária e cotidiana*. A segunda *implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorreram ou podem ocorrer no futuro. Esta forma de reflexão está mais próxima da ação, na medida em que exige uma referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida escolar*. A terceira forma de reflexão *está relacionada com o conceito de investigação-ação (Carr e Kemmis, 1988) e que permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para melhorar*. A espontaneidade é a forma de reflexão que *se encontra mais próxima da ação*, e que Schön denominou de reflexão-nação. Seria esse tipo de reflexão que possibilitaria ao professor tomar decisões nas zonas indeterminadas da prática, ou seja, em situações imprevisíveis, permitindo-lhe improvisar e resolver problemas (García, 1995). Para o autor, o uso de diários são essencialmente importantes nos dois primeiros tipos de reflexão. No meu modo de ver, ele é igualmente útil, ao lado das discussões em grupo, também no terceiro e no quarto tipo, possibilitando a construção de novas reflexões e de saberes profissionais, ao retomar apontamentos realizados sobre situações vividas.

Aprender a ser professor é algo complexo, à medida que ensinar e aprender são questões complexas e mutuamente inclusivas. Para Freire (1999), “não há docência sem discência”. Assim, o ato de ensinar poderia ser considerado uma “do-discência” (p. 31). Mais do que transferir conhecimentos, o professor precisa criar

condições para a construção de conhecimentos pelo aluno. Quando se fala em formação de professores, o processo torna-se ainda mais complexo, uma vez que pelo tempo de escolaridade que cada estudante já viveu ele traz consigo aprendizagens incidentais ou ambientais (Frizzo, 1999; Camargo, 1998; dentre outros) acerca de ser professor, ser aluno, ensinar, aprender etc. Essas considerações têm especial importância quando se busca trabalhar uma formação de professores a partir da superação de concepções denominadas por Zeichner (1993, apud Alarcão, 1996, p.153) *acadêmicas e de eficiência social*.

A formação desejada, hoje, mundialmente, é a da formação do professor reflexivo-pesquisador. Para Alarcão (1996), Zeichner (1993), Schön (1992), Gonçalves (2000), dentre outros autores, o exercício da prática profissional com a reflexão sobre ela constitui-se importante estratégia para a construção de saberes profissionais, uma vez que “*possibilita integração entre a teoria e a prática e desafia a reconsideração dos saberes científicos com vista à apresentação pedagógica*” (Alarcão, 1996, p.154). Essa aprendizagem incidental está tão fortemente impregnada no estudante, que Gonçalves (1981) caracterizou o processo de formação como sendo uma “reeducação”, pois há necessidade de identificação e apropriação de novos valores para o exercício de uma docência que busque superar a mera transferência de conhecimentos acumulados ou aplicação de resultados de pesquisas educacionais.

GUNSTONE e NORTHFIELD (1994, p.524) dizem que “*o estudante de Licenciatura é um aprendiz que está ativamente construindo pontos de vista sobre ensinar e aprender baseado em suas experiências pessoais e fortemente marcados por suas concepções, percepções, atributos, habilidades construídas previamente e que agora traz para o curso*”. Daí a importância de uma formação que possibilite aos licenciandos a prática docente desde os momentos iniciais de seu curso e estratégias que favoreçam a reflexão sobre o fazer docente.

Neste trabalho, busco analisar de modo interativo as seguintes categorias interativas: **atitudes reflexivas relacionadas, conhecimentos docentes construídos, apreensões e outros sentimentos vividos e narrados** nos diários de campo de estudantes do curso de Licenciatura noturno, em situação de parceria com um professor mais experiente (Schön, 1992) que se dispôs a fazer parte do projeto por um período de dois anos. O foco de análise diz respeito ao primeiro semestre de formação compartilhada, em ação direta na sala de aula.

OS DIÁRIOS: REFLEXÃO E APRENDIZAGEM

Organizo o trabalho em seis episódios, dado o espaço possível, analisando as categorias acima explicitadas de modo interativo. Esses episódios representam 25% dos alunos da turma estudada.

Episódio 1: Jack

“Semana passada tive uma experiência diferente. Um aluno estava brincando com um celular na sala, enquanto

todos copiavam. – Não vais copiar? Falei a ele. – Não, professora, depois copio de alguém. – Bem, você é quem sabe, disse a ele. Então, continuei ditando o exercício e, ao terminar, pedi para eles resolverem. Foi quando percebi que este aluno pedia o caderno da colega para copiar. Ai, aproveitei a oportunidade para lhe dizer: - Tu não copiaste quando eu estava ditando e agora pedes o caderno da colega. Estás atrapalhando ela, pois ela quer resolver o exercício. Acredito que o fiz repensar sobre sua atitude, mas não gosto de “chamar atenção” (passar sermão) dos alunos. Já nesta semana, quando passei um trabalho valendo ponto, este mesmo aluno disse que não sabia resolver. Ai deixei ele pensando a aula toda. Quando chegou no final, disse a ele que explicaria tudo de novo se ele ficasse na sala de aula durante o intervalo (recreio). Ele ficou junto com uma aluna que havia faltado a aula passada. Na sexta-feira, quando chegou na sala, o aluno disse: - Hei, professora! Olha! Hoje eu trouxe uma agenda. Então disse a ele: - Espero que seja para copiar a matéria. Não sei porque ele fez isso. Mas pelo menos agora ele frequenta as aulas e já tenta entender o assunto.

Também fiquei muito feliz esta semana, pois estava saindo da sala, quando alguns alunos da sala ao lado me chamaram para perguntar quando eu iria voltar a dar aula para eles (já que durante a revisão para a terceira avaliação eu havia estado lá), pois eles me disseram que tinham gostado muito da minha aula e queriam outras. Foi fantástico receber elogios, pois tenho pouca experiência como professora. Não me contive, fiquei tão feliz que cheguei em casa à noite, foi a primeira coisa que falei para meus pais.”

No episódio acima, a aluna demonstra reflexão em vários momentos. Quando percebe, *nas zonas indeterminadas da prática* (Schön, 1992), ou seja, na imprevisibilidade de sua sala de aula, que um aluno está brincando com o celular em vez de realizar a tarefa solicitada, interpela-o, mas lhe dá a possibilidade de tomar decisão. Quando percebe que ele pede emprestado o caderno da colega, emite sua avaliação, emite um juízo, apesar de ter clareza de que não gosta de chamar a atenção dos alunos. Reconhece que isso pode tê-lo feito *repensar sobre sua atitude*. Jack, na semana seguinte, percebe que o mesmo aluno está com dificuldades para realizar um exercício que vale nota e que depende do conteúdo da semana anterior, pelo qual ele não se interessara. Usa, então, o que Schulman (1986) denomina de “conhecimento estratégico”: deixa o aluno pensando a aula inteira e depois o convida a permanecer no horário do recreio para renovar as explicações. Suas atitudes reflexivas constroem um conhecimento na prática e produzem uma atitude reflexiva também no aluno, que providencia algo para anotações das aulas. Evidencia destrezas avaliativas.

Episódio 2 – Jo

“(…) Lembro que quando pedi se alguém poderia ler um texto em bom tom para que todos escutassem e alguns sentiram muita vergonha, eu insisti e uma aluna aceitou. No começo, ela leu bem baixo e cada parágrafo que ela lia, eu complementava e os outros alunos pararam de “tirar sarro” com ela e prestaram atenção. E a cada parágrafo que

ela lia, melhorava seu tom de voz e acabamos de ler o texto bem melhor do que começamos. Acho que ela, da próxima vez, não vai sentir tanta timidez. Para mim, foi a primeira experiência, assim, na posição de mediador da aprendizagem; e a turma acho que gostou e entendo que a brincadeira daquele momento até faz parte do contexto.”

Mais uma vez, evidenciam-se reflexões e tomadas de decisão no âmbito da zona indeterminada da prática, com reflexões sobre a atitude tomada, tendo em vista situações futuras: “*Acho que ela, da próxima vez, não vai sentir tanta timidez.*” Faz avaliações sobre sua própria prática, levando em consideração as reações dos alunos: “*Para mim, foi a primeira experiência, assim, na posição de mediador da aprendizagem; e a turma, acho que gostou e entendo que a brincadeira daquele momento até faz parte do contexto.*” Ao usar a expressão *mediador da aprendizagem*, externa também conhecimentos teóricos anteriormente discutidos, levantando indícios de estar se apropriando de novas concepções sobre o papel do professor.

Episódio 3 – Lu

“No primeiro dia, percebi uma certa apreensão por conta de muitos, principalmente por conta dos garotos. Talvez eles me vissem ali como um competidor. Outros, no entanto, nem sequer me notaram. Pra falar a verdade, era difícil perceber quem ou o que eles notavam. Suas expressões denotavam completa falta de atenção sobre a aula ministrada (...).

Com o passar do tempo, eles se familiarizaram a mim e eu a eles. Tornou-se um hábito nos vermos antes das aulas. Suas expressões fora da sala eram diferentes. Mas pude perceber que, mesmo fora de sala, muitos não dirigiam a palavra a mim, e mesmo aqueles que o faziam, o faziam com receio o bastante pra nem sequer me olhar. Levei em consideração uma certa hierarquia imposta em termos educacionais e até mesmo no dia-a-dia da família.

A falta de interesse era geral. A grande maioria nem sequer acompanhava a quem quer que fosse dar aula. E logo a Biologia que pode ser tão interessante... Mas avalio também a condição de tudo. Tanto no aspecto físico, quanto social.

É lógico que as condições não eram das melhores, mas penso que muitos poderiam aproveitar mais o que lhes é oferecido, tendo em vista a importância da educação na vida das pessoas. Falta, a muitas delas, a habilidade de enxergar que isto pode vir a ser um grande diferencial na vida, que muitas outras, nem essa pequena noção têm.

Volto agora minha atenção ao professor. Sujeito simples, de fala compassada e calma. Imagino que aquela pessoa dificilmente saia do sério. Sei que tenho muito a aprender com ele, das mais variadas formas. Posso observar no seu cotidiano que exerce sua função com serenidade e seriedade, valor esse muito aplicável a um professor.(...)

Observar os olhares perdidos daquelas pessoas que, por pouco, não estão tão longe de mim, tanto em idade quanto em estudo, me fez indagar sobre minhas escolhas. Vejo, então, a influência que experiências como essa

causam na vida acadêmica, tão cheia de dificuldades. Me sinto um tanto inseguro, mas, sem dúvida, confiante (...).”

Lu esteve numa situação especial: acompanhou o período de recuperação de final de ano, pois teve dificuldades de horários com o professor parceiro e seu horário de trabalho. Mesmo assim, estabelece uma *escuta sensível* (Maffesoli, 1998), observando professor e alunos em sala de aula. Percebe apreensão, indiferença, ausência com respeito à aula em desenvolvimento... Tenta dar explicações, avaliar... Passados os primeiros impactos, entretanto, passam a identificar-se, percebe o quanto ainda estava próximo o seu tempo de ensino médio e mesmo a faixa etária sua e dos alunos da turma. Questiona a falta de interesse e as condições materiais da escola, sem recursos adequados. Mesmo assim, considera que *“muitos poderiam aproveitar mais o que lhes é oferecido, tendo em vista a importância da educação na vida das pessoas. Falta, a muitas delas, a habilidade de enxergar que isto pode vir a ser um grande diferencial na vida, que muitas outras nem essa pequena noção têm.”*

Lu percebe as características do professor e valoriza, especialmente, a seriedade que vê em seu trabalho.

Episódio 4 – Mark

“Nas primeiras semanas de novembro, já na sala de aula, fomos apresentados às turmas do 2º ano do Ensino Médio do Colégio X, onde fomos muito bem recebidos e pudemos ajudar na correção de exercícios ou tirando dúvidas [dos alunos, acerca] da própria matéria ministrada pela professora. Logo após essa primeira entrada em sala de aula, a professora viajou por um mês e nos deixou tomando conta de todas as suas turmas.

Durante esse mês, as turmas ficaram quietas e prestaram atenção às aulas, pois afirmaram que estavam aprendendo mais conosco do que com a professora, pois nossa didática é diferente e também a linguagem. A prova disso foi o aumento das notas bimestrais. As turmas da noite foram as que sentiram maiores mudanças, porque eu chegava cedo (19 horas) para dar aulas e com muito entusiasmo e preocupação com o nível de aprendizagem. As provas dessa mudança não ficaram apenas a nível de boas notas mas, também, na maior frequência dos alunos, no interesse e na vontade de ter aulas extras.

Esse trabalho me enriqueceu muito, não só nas amizades que fiz, mas também no enriquecimento de minha metodologia.”

Mark percebe que é bem acolhido pela professora e pelos alunos. Ao ficar encarregado de substituir a professora, juntamente com seu colega universitário, ambos imprimem seu próprio jeito de fazer e de falar, o que parece se aproximar mais da compreensão dos alunos do ensino médio. A dupla valoriza a condição do aluno

de escola pública, procurando desempenhar o trabalho com pontualidade e *“com muito entusiasmo e preocupação com o nível de aprendizagem.”* Mark tem indícios que justificam o que está dizendo: *“As provas dessa mudança não ficaram apenas a nível de boas notas mas, também, na maior frequência dos alunos, no interesse e na vontade de ter aulas extras.”* É interessante que Mark e seu companheiro expressam aqui pelo menos duas atitudes reflexivas descritas por Dewey (1989), apud García (1995)²: **responsabilidade**, buscando adotar coerência e harmonia a respeito daquilo que defendem, e **entusiasmo**, o que envolve a disposição necessária para desempenhar o trabalho docente com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina, manifestando *preocupação com o nível de aprendizagem.*

Mark tem clareza de que a experiência lhe enriquece profissionalmente, mesmo nesse período inicial.

Episódio 5 – Riba

“Durante meu estágio no Colégio X, só tenho tirado desse convívio com o professor e com os alunos muitas coisas positivas e alguma negativas, nas quais procuro desenvolver idéias a respeito do ensino no nosso estado

Com relação ao professor, tenho observado que ele procura valorizar muito sua aula, fazendo várias perguntas aos alunos após a explanação do assunto e isso eu acho que é uma atitude positiva por parte dele, pois assim, os alunos têm a oportunidade de aprender melhor o assunto, mas eu e o Y [colega universitário que forma dupla consigo] percebemos que se trouxéssemos algumas figuras para mostrar para os alunos, as aulas se tornariam mais produtivas. A partir do momento que tivemos essa idéia, procuramos a opinião do professor e ele, prontamente, achou a idéia tão interessante que até nos ofereceu um assunto para ministrarmos a aula da maneira que tínhamos pensado. Assim, nós solicitamos ao professor se seria possível ele arrumar um retroprojeter. Com isso, preparamos a aula e levamos os alunos para o laboratório, pois na sala de aula não havia como usar as transparências. Além do assunto que ministramos, procuramos também preparar um material de exercício, para que os alunos tivessem mais interesse em se preparar para a prova que seria na outra semana, após a nossa aula e em relação ao plano de aula o professor nos deixou à vontade. Após a semana de prova, o professor nos chamou para mostrar as médias e as mesmas continuavam baixas; então, o professor tomou outra atitude extremamente positiva: ele decidiu que após cada assunto ministrado, passaria uma prova em uma tentativa de incentivar os alunos a recuperarem suas notas.

Entre as coisas negativas que tenho observado é que para darmos aula com transparências, o professor

² A primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a mentalidade aberta, que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias[que] integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro, mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos; a segunda atitude do ensino reflexivo consiste na responsabilidade, sobretudo a intelectual, considerando as conseqüências daquilo que se projeta, assegurando a coerência e a harmonia daquilo que se defende; a última atitude a que se refere Dewey é o entusiasmo, descrito como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra, a rotina.

teve que solicitar para a Escola a utilização do retroprojektor com uma semana de antecedência.”

Riba parece ter clareza de que ocorrem coisas positivas e negativas de modo concomitante. Destaca o convívio com o professor e com os alunos como algo muito positivo e situa as questões negativas nas condições de trabalho para melhorar o processo ensino-aprendizagem para os alunos.

Riba está, de fato, fazendo um balanço, uma avaliação, um julgamento. Ele e o colega assistem a aula do professor e a imaginam diferente, pensando no melhor aprendizado dos alunos. Manifestam humildade – “*procuramos a opinião do professor*” – ao propor algo novo ao professor. O professor também manifesta humildade ao aceitar prontamente a sugestão dos universitários. Auxilia-os a viabilizar a aula pensada. Tanto os universitários quanto o professor parecem manifestar uma atitude necessária para um ensino reflexivo, segundo García (1995), apoiado em Dewey, que é a *mentalidade aberta*, que consiste na ausência de preconceitos, de suscetibilidades, de parcialidades, em suma a capacidade de considerar problemas e assumir novas idéias. Além, disso, parecem estar presentes as atitudes reflexivas de responsabilidade e de entusiasmo, já referidas anteriormente.

Riba manifesta, ainda, de acordo com as destrezas descritas por Pollard e Tann (1987), apud García (1995), destrezas estratégicas, avaliativas, práticas e de comunicação³ necessárias à realização de um ensino reflexivo. Ele valoriza o profissional professor, seu parceiro, referindo-se a ele com postura ética e até com admiração.

Episódio 6 – Mann

“É muito bom sentir-se útil. Melhor ainda quando essa utilidade vem acompanhada de uma grande responsabilidade. Pela primeira vez pude sentir a responsabilidade de assumir várias turmas ao mesmo tempo. Antes, pensava que fosse uma tarefa fácil e simples, mas agora percebo que cuidar de uma turma, organizar o conteúdo, preparar uma aula, ver a disponibilidade de tempo para uma aula e, ainda por cima ter de enfrentar contratempos, é uma coisa bastante difícil.

Pude sentir de perto as dificuldades de cada aluno, pude conhecê-los melhor e assim saber por onde deveria começar cada conteúdo. Nas aulas sempre parava e perguntava se os alunos estavam entendendo e caso surgisse alguma dúvida, sem problema algum, repetia tudo outra vez, se necessário, até que pudessem entender tudo.

Essa forma de agir me fez perceber que os alunos gostam de professores que mantêm esse tipo de relação com a turma. Eles conseguem prestar atenção na aula, fazem

mais perguntas e participam mais. Assim, consegui conquistar o respeito deles.

A única coisa que me deixou realmente chateado foi ver que, ao passar a prova, muitos alunos tiraram nota vermelha. Logicamente, cerca de 95% desses alunos eram aqueles que não assistiam as aulas; e os outros 5%? Eram aqueles que estavam presentes nas aulas e mesmo assim não conseguiam alcançar a média. Isso me fez pensar bastante na maneira como ensino. Será que estaria eu realmente ensinando o conteúdo de maneira correta? Será que o que falava durante as aulas era suficientemente claro para que todos pudessem compreender? Prometo que vou rever minha maneira de ensinar, para que isso não aconteça mais.”

Mann sente-se satisfeito em se sentir útil, embora pareça assustar-se um pouco quando percebe a grande responsabilidade que está assumindo. Passa a compreender o processo de ensinar como algo complexo e difícil, ao contrário do que lhe parecia antes da experiência. Está, pois, construindo a destreza de avaliação e um conhecimento prático profissional (Schön, 1992). Visando atingir todos os alunos em suas explicações em aula, adota uma abordagem que o deixa feliz, pois percebe que é reconhecido pela turma. Avalia e tira conclusões, a partir de suas ações em classe e das reações dos alunos, praticando a segunda forma de reflexão: o exame, que é a reflexão realizada fazendo referência à ação realizada recentemente e que pode ocorrer no futuro. Diz Mann: “*Essa forma de agir me fez perceber que os alunos gostam de professores que mantêm esse tipo de relação com a turma. Eles conseguem prestar atenção na aula, fazem mais perguntas e participam mais. Assim, consegui conquistar o respeito deles.*” Entretanto, questiona-se, ao ver os resultados em termos de notas, empregando uma outra forma de reflexão, que é a de indagação. “*Isso me fez pensar bastante na maneira como ensino. Será que estaria eu realmente ensinando o conteúdo de maneira correta? Será que o que falava durante as aulas era suficientemente claro para que todos pudessem compreender? Prometo que vou rever minha maneira de ensinar, para que isso não aconteça mais.*”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de professores reflexivos tem sido desejada há algum tempo e o discurso a esse respeito tomou força na Academia na última década. Os enfoques são variados, mas pouco se tem visto acerca de contribuições para o processo de formação de professores nessa perspectiva. Quando me propus a realizar essa pesquisa acerca do *vir a ser reflexivo*, com meus alunos universitários, o desafio me soava muito grande, uma vez

³ Destrezas empíricas têm a ver com a capacidade de diagnóstico tanto em nível de sala de aula como da escola. Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos). Destrezas analíticas são necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria. Destrezas avaliativas são as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados. Destrezas estratégicas dizem respeito ao planejamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada. Destrezas práticas referem-se à capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um resultado satisfatório. Destrezas de comunicação significa que os professores reflexivos necessitam se comunicar e partilhar suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo. (apud García, 1995, p. 61)

que me parecia impossível avaliar até que ponto alguém estaria ou não sendo reflexivo, ou como a atitude reflexiva poderia ser manifestada e avaliada por um professor formador. Parecia-me depender unicamente de qualidades ou predisposições pessoais, cujo desenvolvimento estaria fora das possibilidades de acompanhamento enquanto essas atitudes estivessem se desenvolvendo. Em outro trabalho⁴, havia constatado características de reflexividade na ação docente dos sujeitos pesquisados, a partir de seus relatos autobiográficos. Agora, entretanto, estou acompanhando o desenvolvimento dessas atitudes nos meus alunos universitários. Do ponto de vista processual, além dos diários, temos uma sessão semanal de relatos orais e discussão grupal, que, infelizmente, não foram gravados. Somente uma aluna não evidenciou pensamento reflexivo algum, porque construiu seu diário de modo meramente descritivo dos fatos. Apesar de muito detalhado, não consegui passar dos fatos às idéias pessoais, não revelando, portanto, o que pensava enquanto aqueles fatos ocorriam ou posteriormente acerca deles. É importante deixar claro que meu pedido a eles como professora foi de que incluíssem seus pontos de vista em seus relatos.

Parece-me possível organizar, de modo sintético, as contribuições desta pesquisa em alguns tópicos, tais como:

1. Além de desejável, é possível trabalhar a formação inicial de professores na perspectiva do desenvolvimento de habilidades ou destrezas (habilidades cognitivas e metacognitivas) necessárias ao desenvolvimento de um ensino reflexivo;
2. Os diários de campo (escritos) contribuem para a organização do pensamento reflexivo sobre a ação, pois ao ter que escrever, os sujeitos organizam idéias a partir de fatos vividos ou observados;
3. Os diários de campo só permitem o desenvolvimento de atitudes reflexivas se não forem construídos de modo meramente descritivos. É necessário que contenham posicionamentos de seus autores frente aos fatos observados, proporcionando o desenvolvimento de idéias a partir dos fatos, como ensina Alarcão (1996), com base em Dewey (1910);
4. Numa primeira inserção na escola, os sujeitos – apesar de ainda se identificarem muito com os estudantes de ensino médio, pela própria faixa etária em que se encontram e pela vivência recente nesse nível de ensino – foram capazes de construir conhecimentos profissionais e evidenciar destrezas e atitudes reflexivas;
5. O pensamento reflexivo não ocorre de forma automática: é uma atitude intencional sobre um fato que gera incerteza ou dúvida, gerando idéias, dúvidas, questionamentos, hipóteses, avaliações, julgamentos e conclusões;
6. Desenvolver habilidades ou destrezas de avaliação ou julgamentos/juízos é importante para o desenvolvimento de atitudes reflexivas, pois os juízos, segundo Alarcão (1996) são unidades da ação reflexiva. Por isso, é impor-

tante que se proponham atividades em que os licenciandos tenham que se posicionar a respeito, emitindo juízos e julgamentos, a fim de que possam desenvolver habilidades e destrezas necessárias à tomada de atitudes reflexivas;

7. Os conhecimentos profissionais parecem se desenvolver à medida que os sujeitos são confrontados com situações de prática docente e se questionam sobre situações vividas, avaliam fatos e tiram conclusões pessoais.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Editora Lda Portugal, 1996.
- DEWEY, J. *How we think*. Boston, Heath & Co. Publishers, 1910 apud ALARCÃO, I. (org) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Editora Lda Portugal, 1996.
- DEWEY, J. *Como Pensamos-Como se relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma Reexposição*. 3. ed. São Paulo. Cia Ed. Nacional, 1959. Apud ALARCÃO, I. (org) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Editora Lda Portugal, 1996.
- CAMARGO, M.P.D'AV. de. *A reflexão de estudantes a professores da UNIMEP sobre sua formação profissional em Matemática e Ciências: subsídios para um novo projeto de Licenciatura*. Piracicaba/SP: 1998. (Mestrado)
- CARR, W. & KEMMIS, S. *Teoria Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988 APUD GARCÍA, C.M. *A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor*. In: NÓVOA, A. (ORG). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FRIZZO, M. N. *A Formação Profissional do Professor pela Pesquisa e Interação com a Escola*. Espaços da Escola. n. 31. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, Jan/1999. p. 31-42.
- GALIAZZI, M. do C. *Professor pesquisador: é preciso mudar de paradigma*. IN: *Ciência, Ética e Cultura*. São Leopoldo/RS: Ed. UNISINOS, 1998.
- GARCÍA, C.M. *A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor*. IN: NÓVOA, A. (ORG). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

⁴ Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: marcas da diferença. Campinas/SP: Tese de doutoramento. UNICAMP, 2000.

GONÇALVES, T. V. O. *METODOLOGIA DA CONVERGÊNCIA: Indivíduo, Conhecimento e Realidade – uma proposta para formação de professores de Ciências*. São Paulo: UNICAMP, 1981. 234 p. (Dissertação, Mestrado Metodologia do Ensino)

GONÇALVES, T.V.O. *Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: marcas da Diferença*. São Paulo/Campinas: UNICAMP (Tese de Doutorado), 2000.

GUNSTONE, R e NORTHFIELD, J. *Metacognition and learning to teach*. International Journal of Science Education. 1994. v.16, n. 5. p. 523-537.

MAFFESOLI, M. *Elogio da Razão Sensível*. Trad. de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

POLLARD, A & TANN, S. *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell, 1987 apud GARCÍA, C.M. *A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor*. IN: NÓVOA, A. (ORG). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. A. *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SHULMNAN, L. *Those who understand: the knowledge growths in teaching*. IN: Educational Researcher. fev. 1986. 4-14.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa Professor, 1993.