

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**THAISA CAMARGO DORIGON**

**A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**CURITIBA**

**2008**

**THAISA CAMARGO DORIGON**

**A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientação: Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski.

**CURITIBA**

**2008**

## **ficha catalográfica**

## **Termo de aprovação**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Altíssimo Deus do Universo por tudo que sou e por tudo que temos criado juntos em Amor, Louvor e Gratidão.

A Maria Santíssima por ser meu Modelo e Inspiração sempre.

A Minha Família pelo apoio, compreensão e incentivos sempre.

À Professora Joana Paulin Romanowski, pela confiança e tranquilidade passadas durante todo o período de orientação.

Às Professoras Doutoras Clara Brener Mindal e Neuza Bertoni Pinto por sua preciosa contribuição como membros da banca.

Às Professoras e Escola que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação da PUCPR, que contribuíram com seu conhecimento para meu crescimento nesta trajetória.

À Solange e equipe da Secretaria do Programa de Mestrado em Educação da PUCPR pela disposição e carinho em todos os momentos.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como tema de estudo a formação reflexiva do professor de língua estrangeira moderna. A investigação assume importância para a área de formação e prática do professor no ensino de língua estrangeira, mais especificamente nos institutos de idiomas. A questão norteadora desta investigação está centrada no desenvolvimento e formação do professor dentro da abordagem reflexiva. Quais os processos de reflexão utilizados pelos professores no desenvolvimento desta prática? Quais as dificuldades que estes professores se defrontam com a abordagem reflexiva no contexto de ensino em um instituto de idiomas? Quais as dificuldades dos professores em relação ao pensamento reflexivo? São objetivos deste estudo, indicar as proposições teóricas sobre reflexão fundamentadas em Dewey, Schön e Richards, desenvolver uma proposta de reflexão para professores, e analisar por meio da proposta do programa de reflexão um debate sobre as possibilidades da reflexão quanto ao conhecimento da teoria aliada à prática. As referências teóricas para embasar o estudo estão fundamentadas em John Dewey (1959 a e b), Donald Schön (2000), Jack C. Richards e Charles Lockhart (2005 b), Jack C. Richards e Thomas Farrel (2005, a) sobre o conceito do pensamento reflexivo e da abordagem reflexiva; e Isabel Alarcão (2004) sobre a formação reflexiva de professores. A metodologia de pesquisa está dentro da abordagem qualitativa, utilizando-se como modalidade de investigação a observação participante, e como referencial teórico as concepções dos autores Uwe Flick(2004), Tim May(2004),e Heraldo Marilyn Vianna(2003).Para compor a pesquisa foram utilizadas gravações das reuniões com os professores e questionários com sua caracterização profissional. Os questionários e gravações das reuniões fizeram parte da análise de dados do estudo, sendo retirados desta análise categorias encontradas nas teorias de Dewey, Schön e Richards como desenvolvimento profissional e reflexivo dos professores, as dificuldades que encontram em sua prática, e a autoinvestigação e autoconhecimento como meios de desenvolver uma prática reflexiva. Entre os principais resultados, este estudo possibilitou um maior conhecimento sobre minha própria prática, além de oferecer aos professores uma formação continuada estimulando o autoconhecimento e a autoinvestigação propiciando instrumentos de investigação para desenvolver melhor sua prática transformando a si e ao contexto educativo a que pertencem.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Prática reflexiva. Ensino de línguas estrangeiras.

## ABSTRACT

This research has as study theme the teacher reflective development of modern foreign language. This investigation has its significance inside teacher's development field of study as well as for their practice, mainly inside language institutes. What guides this investigation is the teacher development inside a reflective approach. What are the reflective process teachers use to develop their practice? What kind of difficulties they have when facing the reflective approach inside a foreign language institute teaching? What are the difficulties teachers have facing the reflective thought? Theoretical proposals based on Dewey, Schön and Richards are the main goals for this study, as well as developing a reflective program for teachers, and also analyzing and discussing some possibilities this approach can bring for the theory and practice knowledge. Theoretical references are based on John Dewey (1959 a,b), Donald A. Schön (2000), Jack C. Richards and Charles Lockhart ( 2005 b), Jack C. Richards and Thomas S.C. Farrell (2005 a) about the reflective approach and the reflective thought concepts; and Isabel Alarcão (2004) on reflective teacher's development. The research methodology follows a qualitative approach and participant observation as investigation instrument; investigation was guided as theoretical references by authors such as Uwe Fick (2004), Tim May (2004), and Heraldo Marilyn Viana(2003). For research adjustment it was used teacher's meeting records and questionnaires, in which were found theoretical categories inside Dewey, Schön and Richard's theories as the reflective development and difficulties teachers assume inside their professional practice; selfinvestigation as well as selfknowledge as tools to develop their reflective practice. Among main results, this study brought me a better knowledge for my own practice, and the opportunity to offer some teachers a continued development stimulating selfinvestigation and selfknowledge through reflective tools developing their practice and helping them transform themselves and the educational context they belong to.

**Keywords:** Teachers continued development. Reflective practice. Foreign language teaching.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LEM – Línguas Estrangeiras Modernas

MIT - Massachusetts Institute of Technology

OSTI - Organização para a Inovação Social e Técnica

PA - Professora A

PB - Professora B

PC - Professora C

STETS- Singapore Tertiary English Teachers Society



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 O PENSAMENTO REFLEXIVO EM DEWEY, SCHÖN E RICHARDS .....</b>	<b>11</b>
2.1 O PENSAMENTO REFLEXIVO EM JOHN DEWEY .....	15
2.1.1 A origem do pensamento reflexivo.....	18
2.1.2 As fases do pensamento reflexivo em Dewey .....	22
2.1.3 A importância da reflexão no processo educativo .....	28
2.1.4 O Professor e o processo de reflexão para John Dewey.....	33
2.2 A PRÁTICA REFLEXIVA EM DONALD SCHÖN .....	35
2.3 A PRÁTICA REFLEXIVA EM JACK RICHARDS.....	45
<b>3 A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR.....</b>	<b>56</b>
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>66</b>
<b>5 A PRÁTICA REFLEXIVA NA LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</b>	<b>80</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO.....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ser humano reflete e evolui de uma geração para outra. A reflexão está historicamente situada diante das circunstâncias concretas ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico. O ser humano por ser portador da cultura humana, da cultura de uma determinada sociedade, é um ser reflexivo; um contador de histórias às quais encerram conceitos e valores que o determinam como um sujeito reflexivo, com graus diferentes de reflexões por ele produzidas.

Este ser humano se faz num movimento contínuo e permanente por meio do trabalho; somos mais o resultado deste fazer que nosso pensar sobre ele. E em se tratando do ensino, ou da formação de professores, é ao lado da orientação acadêmica que a orientação prática tem sido a abordagem mais aceita para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino.

Refletir sobre sua prática, o fazer, o pensar educativo, suas condições de trabalho, sua identidade como profissional, e constatar que o professor é o que faz e reinventa, é o protagonista em ação, é perceber, portanto, que a mudança da prática deste professor é inevitável e necessária.

É sob esta perspectiva que volto minha atenção à reflexão, e, por conseguinte, não posso deixar de me reportar a John Dewey, cuja filosofia fala da reflexão como instrumento para resolvermos as situações problemáticas através de formas mais adequadas de comportamento para enfrentar estas situações. A filosofia Deweyana é um pensamento que se percebeu na tentativa de conectar o pensamento reflexivo com os acontecimentos da experiência diária, e é para ele uma sucessão de coisas pensadas, não bastando apenas à sucessão e seqüência destes, mas sua conseqüência.

A transformação e mudança são fontes de insegurança e incerteza em uma sociedade, e é a reflexão que origina inúmeros desafios na elaboração do conhecimento. O professor que desenvolve o modelo reflexivo transforma o espaço educativo em espaço de confiança e aprendizagem, daí a necessidade de formarmos professores reflexivos, pois a evolução da educação/escola depende de seus profissionais.

Esta pesquisa se move no contexto do ensino de língua estrangeira primeiro por eu estar circunscrita na vivência desta modalidade de ensino há uma década, analisando, acompanhando a prática e experiência dos professores, suas crenças e hábitos, percebi a necessidade de realizar um estudo direcionado para o desenvolvimento profissional do

professor focalizando a formação continuada na abordagem reflexiva. Assim o objeto desta investigação é a formação reflexiva do professor de língua estrangeira moderna (LEM).

Nesta pesquisa, a investigação assume importância para a área de formação do professor reflexivo e a prática no ensino de língua estrangeira, mais especificamente nos institutos de idiomas, pois há necessidade de investimento maior na formação do professor de línguas estrangeiras modernas, principalmente um desenvolvimento e conhecimento mais aprofundado sobre a abordagem reflexiva e seus conceitos advindos de John Dewey e Donald Schon. A prática e experiências desses professores parecem não gerar um processo de reflexão sistemático que constitui a base de proposição de novas alternativas para mudanças nesta prática.

Desta forma, partindo do pressuposto que o professor de línguas não desenvolve a prática reflexiva levou à questão que orienta esta investigação e está focada em: o que impede a prática reflexiva destes profissionais, e quais as dificuldades para que se inicie um desenvolvimento profissional dentro desta abordagem reflexiva?

O objetivo geral tem por finalidade analisar os impedimentos e as dificuldades dos professores de línguas em uma prática reflexiva dentro do contexto de ensino de línguas estrangeiras, em um instituto de idiomas, tendo como objetivos específicos:

- a) indicar as proposições teóricas sobre reflexão, fundamentadas em John Dewey, Donald Schön e Jack C. Richards;
- b) desenvolver uma proposta de reflexão com professores, fundamentada em teorias pedagógicas e correntes teóricas na abordagem reflexiva, levando-os a refletir sobre sua prática;
- c) analisar por meio da proposta do programa um debate sobre as possibilidades da reflexão quanto ao conhecimento da teoria aliada à prática desenvolvendo em si mesmos a automotivação e autoconhecimento e as relações com a prática.

Desta forma, procura-se nesta dissertação ter como referência três importantes autores sobre a reflexão e a prática reflexiva na formação e desenvolvimento da prática do professor, e sua importância no aprendizado do aluno. Em primeiro lugar faz-se uma contextualização dos autores em relação à dissertação e uma síntese de integração entre eles, assim como a relação destes com a formação de professores de língua estrangeira no Brasil. Inicia-se com o pensamento reflexivo em John Dewey, sua vida, a origem do pensamento reflexivo e as fases do mesmo na concepção deste autor, o papel da reflexão, a reflexão como um ato rigoroso do pensamento e as atitudes reflexivas. Em seguida, a prática reflexiva em Donald Schön, sua vida, seu conceito sobre a reflexão e os três importantes passos de reflexão na ação na prática

reflexiva. Complementa-se com a prática reflexiva em Jack Richards, sendo este autor reconhecida autoridade em metodologia, formação de professores e autor de livros usados para o ensino da língua inglesa. Neste estudo tomam-se por base as proposições deste autor em relação aos instrumentos e técnicas para investigação da prática do professor sendo traduzidos livremente pela pesquisadora dois livros de Richards e adaptados para o desenvolvimento da pesquisa. A Reflexão na Formação do Professor foi um tema estudado tomando como referência teóricos de representatividade no Brasil e suas interpretações sobre a abordagem reflexiva na formação de professores.

No capítulo quatro, a metodologia de pesquisa optou-se pela observação participante tendo como referencial teórico Flick (2004). Para este autor a observação participante se divide em fases, sendo elas: a observação descritiva (o observador se adapta e escreve), a observação focal (estreita relações com o problema e o processo) e a observação seletiva (ocorre próximo ao fim da coleta de dados, onde se concentra em encontrar evidências e exemplos para os tipos de práticas descobertos na segunda etapa). No capítulo cinco, procurou-se analisar o programa realizado com os professores apresentando as características profissionais dos sujeitos, e em seqüência a análise da pesquisa considerando as categorias encontradas nos autores estudados. Por último as considerações finais da pesquisadora.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola em Curitiba, um Instituto de Idiomas, com professores de línguas estrangeiras modernas, e onde a pesquisadora trabalhava como professora da língua inglesa. Com esta convivência profissional seu interesse despertou para o desenvolvimento profissional e formação dos professores, assim como ajudá-los a desenvolver seu conhecimento teórico e sua prática dentro da abordagem reflexiva. Dentre as línguas ensinadas no instituto estavam o Inglês, Francês, Alemão e Mandarim.

Por meio da interação com os sujeitos da pesquisa em seu ambiente de trabalho, foi proposto construir juntamente com eles uma visão de realidade em seu contexto educacional, permitindo que cada um a partir da interação pudesse construir sua própria concepção de *self*, ou seja, sua própria visão de si como pessoa e como educador e como cada um vê a si mesmo é função de como o outro o vê.

Esse aspecto leva ao autoconhecimento do sujeito promovendo a autoinvestigação, induzindo à análise sobre sua prática, permitindo a transformação de si como educador e também como pessoa.

## 2 O PENSAMENTO REFLEXIVO EM DEWEY, SCHÖN E RICHARDS

Para a realização desta pesquisa foram estudados três autores dentro da abordagem reflexiva e desenvolvimento do pensamento reflexivo. Estes autores têm desenvolvido esta perspectiva nos processos de formação: John Dewey, Donald Schön e também Jack Richards.

John Dewey pela importância significativa na abordagem reflexiva, pois seu conceito marca a origem do pensamento reflexivo na ação e papel deste pensamento indica as atitudes na reflexão como busca de caminhos para gerar confiança e transformar a prática superando o mero fazer. O objetivo deste capítulo é entender a idéia do ensino reflexivo no pensamento de John Dewey. O ponto de partida é o exame do pensamento o qual tem uma função instrumental, originado no confronto com situações problemáticas com a finalidade de prover o professor de meios adequados de comportamento para enfrentar estas situações problema.

É pelo exame das situações da prática que se inicia o processo da reflexão, passando a observar e analisar as condições da situação problema seguindo então para as fases do pensamento, não sendo necessário que sejam seqüenciais, mas para que uma investigação tenha êxito é imprescindível a sensibilidade intelectual.

Dewey defende o pensamento reflexivo apontando estratégias para praticá-lo, e mostra que refletimos sobre muitas coisas quando pensamos, mas o pensamento analítico, investigativo, só acontece quando nos deparamos com um problema a resolver. Para ele, a chave da nossa liberdade é a inteligência, o pensamento, e se nos tornarmos conscientes das contingências de nosso meio, que controla nossos atos, podemos alterar a situação, resolver o problema, e assim alteramos o meio e conseqüentemente transformamos a nós mesmos.

A solução do problema pode envolver a transformação do pesquisador, do meio, e de ambos, desta forma Dewey enfatiza a transformação por meio do pensamento reflexivo.

O ideário de Dewey chega ao Brasil por meio de Anísio Teixeira, com o movimento da Escola Nova exercendo influência sobre a educação brasileira. Além de Anísio Teixeira, este e outros educadores brasileiros tiveram contato com as idéias de Dewey em viagens e estudos patrocinados por programas dos Estados Unidos. Esse contato com a cultura e idéias levou nossos educadores a promoverem no Brasil modelos pedagógicos e reformas educacionais inspirados nos autores norte-americanos, mais especificamente Anísio Teixeira cujo ideário político-pedagógico foi inspirado nas idéias deweyanas para ser implantado no Brasil.

Um segundo autor examinado foi Donald Schön o qual tem influenciado o campo educacional com suas idéias sobre a prática reflexiva, mais especificamente na formação de professores, onde se defendem a emancipação e o desenvolvimento profissional do professor considerando a investigação e a reflexão como processos formativos.

A proposta de Schön sobre o desenvolvimento profissional do professor encontra ressonância na experimentação da prática por meio das competências que o professor revela em situações únicas e de conflito, sendo que este conhecimento emerge espontaneamente não sendo verbalizado, mas expressado por meio da observação e da reflexão sobre a ação.

A abordagem reflexiva no ensino de línguas antecede-se à abordagem comunicativa, a qual ganha representatividade na década de 80 e é adotada nos cursos de idiomas para o aprendizado e desenvolvimento de uma língua estrangeira. Na pedagogia de línguas e com os estudos da psicologia cognitivista passou-se a centrar a atenção no aluno para em meados de 90 o interesse voltar-se ao professor reflexivo, a abordagem reflexiva ou ensino reflexivo, tendo maior relevância e interesse entre os pesquisadores e educadores preocupados com a formação dos professores.

Desta forma, Schön se destaca no Brasil com o conceito da reflexão na ação e sobre a ação e também a prática reflexiva mais do que outros autores, ganhando terreno no objetivo de transformação da prática dos professores e da renovação da rotina, transformando suas aulas, inovando-as e tornando-as mais eficientes.

O terceiro autor estudado, Jack C. Richards é reconhecido internacionalmente, e desenvolve material didático para o ensino de língua inglesa, constantemente está no Brasil realizando palestras e oficinas voltadas para a formação de professores. Entre seus livros, dois deles estão diretamente relacionados com a realização da pesquisa por explorar a prática reflexiva em sala de aula. O autor focaliza a importância dos professores desenvolverem e transformarem sua prática; valoriza a autoinvestigação do professor buscando incentivar o autoconhecimento pelo exame de suas atitudes e conceitos. Isto constitui a base para uma reflexão crítica de sua prática de ensino. Os livros estudados para esta pesquisa foram *Professional Development for Language Teachers* (2005a) e *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (2005b) traduzidos pela pesquisadora, tratando de abordagens e técnicas de autoinvestigação para a prática do professor.

Dewey, Schön e Richards destacam a importância de o professor analisar constantemente sua prática pedagógica tendo uma atitude reflexiva e ao mesmo tempo sendo um sujeito crítico-reflexivo, ou seja, consciente de sua capacidade de construção de metodologia ou atividades metodológicas para transformar sua prática, buscando atingir seus

objetivos e também os do aluno no processo de ensino-aprendizagem, procurando incentivar o aluno à autonomia em seu aprendizado.

Estes três autores contribuíram com suas teorias sobre a abordagem reflexiva estimulando o pensamento reflexivo e desenvolvendo na prática dos professores esta abordagem, pois as tendências na Formação de Professores levam a esse caminho em muitas instituições dentro de nosso contexto educacional e em outros países, sugerindo este caminho para uma transformação.

Para Alarcão (2004, p. 79) é por meio de um trabalho conjunto que podemos realizar algo, e “a escola é uma comunidade reflexiva, ou então, é um edifício sem alma”; professor e escola trabalhando juntos podem mudar o sistema e havendo mudança na organização, há mudança pedagógica.

O professor ao ensinar estimula o aluno a pensar (Dewey, 1959a), a navegar no desconhecido e a enfrentar os problemas usando a reflexão como instrumento para resolvê-los, prover o aluno de meios adequados de comportamento para enfrentar as dificuldades, ajudando-o a construir espaços dentro de si para que se sinta seguro e possa explorar melhor suas áreas de desconforto e conflitos.

Segundo Zajonc (2006, p. 1742)<sup>1</sup>, precisamos de uma pedagogia e prática que desenvolva a reflexão, a contemplação, a afetividade e os valores éticos nos alunos, usada por muitos professores como parte de sua pedagogia em sala de aula, transformando e levando os alunos a se desenvolverem espiritualmente demonstrando que gostam da experiência transformadora e da pedagogia reflexiva. Por meio de grupos de discussão, jornais reflexivos, clubes de discussão de livros, programas de reflexão para professores, inicia-se uma pedagogia e prática contemplativa, com atividades que levam os professores a discutirem e refletirem sobre sua prática estreitando sua afetividade com seus alunos, sendo possível um desenvolvimento mais eficaz na abordagem da reflexão e espiritualidade na prática do professor.

Rodgers<sup>2</sup> (2002, p. 843), ao analisar a obra de Dewey onde ele destaca que “a reflexão é um complexo, rigoroso intercâmbio intelectual e emocional, o qual leva tempo para se fazer bem”, mostra que para isso o professor precisa pensar sua prática sistematicamente e aprender

---

<sup>1</sup> Em São Francisco em 2007, Congresso em Educação sob o título “Uncovering The Heart of Higher Education: Integrative Learning for Compassionate Action in an Interconnected World”, este autor Arthur Zajonc, cujos livros e artigos escritos abordam “a prática contemplativa”, e por meio desta abordagem propõe o desenvolvimento da espiritualidade redescobrimo o coração na prática do professor.

<sup>2</sup> Carol Rodgers é Professora assistente no Departamento de Teoria e Prática da Educação na Universidade do Estado de Nova York, em Albany. Pesquisa sobre a formação progressiva do professor, a prática reflexiva em programas atuais dentro de escolas, e investiga como os professores vêem o aprendizado do aluno.

com a experiência, examinar criticamente sua prática, procurar e aconselhar-se com seus colegas, aprofundar seu conhecimento, aguçar o julgamento de sua prática, ou seja, autoinvestigar-se, adaptando sua técnica e abordagens de ensino às novas idéias. Se não houver um senso claro de como entender a reflexão e também a prática contemplativa, é difícil compreender os efeitos da formação reflexiva e contemplativa no desenvolvimento do professor e a prática destes em relação ao aprendizado dos alunos.

A escola reflexiva tem a capacidade de se pensar para se projetar e desenvolver (ALARCÃO, 2004) e só um modelo democrático de gestão se coaduna com o conceito da escola reflexiva, e este modelo representa um modelo organizacional onde todos e cada um se sente uma pessoa. Segundo Alarcão (2003, p. 94), “são as pessoas que dão vida aos projetos desenvolvendo atividades diárias e mobilizando as estratégias que se lhes apresentam como conducentes à realização das tarefas a executar”, portanto, gerir uma escola reflexiva é ser capaz de mobilizar as pessoas para que sejam atores sociais na transformação de um projeto enunciado em um projeto realizado, um projeto de visão para um projeto de ação.

Isabel Alarcão, Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, são precursores deste pensamento no Brasil, e sendo necessário um estudo mais aprofundado destes autores para que seu pensamento possa ter a merecida relevância no contexto da educação e formação de professores no Brasil. O tempo em que foi dispensado para o estudo e desenvolvimento desta pesquisa não possibilitou um aprofundamento maior nestes autores.

Para Romanowski (in Veiga 2006, p.113)<sup>3</sup>, mais do que resultados da aprendizagem escolar espera-se que “os alunos consigam se situar no mundo, utilizando formas de convivência humana, de cooperação e de solidariedade”, ressalta também que as tramas interativas na escola e as características docentes na prática interativa apontam:

as interações no ensino e na aprendizagem são semelhantes às outras situações de vida, a interação respeita a diversidade, supera a dominação de um sobre o outro, tratando-se de um espaço de interdependência, sendo a sala de aula um espaço em movimento como práxis em que a produção de professor e alunos direciona-se para a mesma finalidade. O ambiente da sala de aula é um espaço de vida coletiva, um espaço de relações únicas e originais, semelhantes a um ecossistema para a intensificação da aprendizagem, em que os vínculos dos alunos e dos professores com o conhecimento são acentuados. Professor e alunos transformam-se e transformam o conhecimento em aprendizagem.

Portanto, a reflexão engloba dimensões como liderança, visão partilhada, aprendizagem em grupo e pensamento sistêmico, levando à certeza de que o saber se desenvolve na interação com a tarefa de educar colocando o aluno no centro da missão da

---

<sup>3</sup> Pela relevância dos trabalhos desta autora, optou-se por um maior aprofundamento em estudos futuros.



escola, e mostra que o poder para organizar a educação não reside em mãos individuais, mas resulta das interações que entre todos se desenvolvem com foco no pensamento do ato de educar possibilitando assim a realização deste fenômeno.

## 2.1 O PENSAMENTO REFLEXIVO EM JOHN DEWEY

No interesse deste estudo que aborda o pensamento reflexivo, torna-se importante contextualizar historicamente a origem desta proposição em John Dewey, e também o interesse neste autor dentro da pesquisa, sua importância e representatividade na abordagem reflexiva e no pensamento reflexivo, assim como meu interesse na prática reflexiva dentro do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. No primeiro momento aborda-se sua biografia, seus seguidores, com base em autores internacionais e autores nacionais utilizados como referência para este capítulo, como Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, Marcus Vinícius da Cunha, William Heard Kilpatrick, Jim Garrison, além dos próprios livros de John Dewey que foram usados como referência e fundamentação para este trabalho.

Antes de apresentar as posições deweyanas sobre a reflexão, considera-se importante fazer uma retrospectiva de sua vida e da influência de seu pensamento na educação.

John Dewey nasceu em Burlington, Vermont, em 20 de Outubro de 1859 e morreu em 1º de Junho de 1952. Sua família, imigrantes da Inglaterra, chegou aos Estados Unidos por volta de 1630 e como a maioria dos imigrantes que ali se instalaram, eram congregacionalistas. O protestantismo congregacionalista importado da Europa no século XVII atuava no século XIX como uma fraternidade local de cristãos ou mesmo não cristãos, estes, os congregacionalistas, só aceitavam a autoridade de sua própria congregação, rejeitando qualquer autoridade externa e não havia nenhuma hierarquia que comandava o relacionamento entre os membros de cada comunidade demonstrando o caráter democrático das mesmas, aproximando-os uns dos outros livremente sem qualquer sentimento de desigualdade.

Dewey passou sua infância no seio da família e o espírito comunitário pareceu influenciar seu pensamento por toda vida, pois tinham o hábito de confiar às crianças pequenas tarefas para que despertasse neles o senso de responsabilidade individual, contribuindo como uma receita de viver democraticamente. Assim declara Jane Dewey:

Apesar do prestígio das poucas famílias, a vida era democrática – não conscientemente, mas naquele sentido profundo em que igualdade e ausência de distinção de classes são tomadas por certo (AMARAL, 1990, p. 32).

Dewey terminou seus estudos secundários em 1875 e inscreveu-se na Universidade de Vermont recebendo o grau de bacharel em Artes; Henry H. Torrey, seu mestre de filosofia em Vermont, orientou-o para os estudos de filosofia na Universidade de John Hopkins, onde concluiu seu doutorado.

Seguiu para a Universidade de Michigan onde lecionou filosofia por dez anos, e após a morte de seu mestre Sylvester Morris passou a ocupar a chefia do Departamento de Filosofia. Antes de ir para a Universidade de Colúmbia, lecionou durante dez anos na Universidade de Chicago, sendo esta década de suma importância para fundamentar suas idéias da educação progressiva ou nova, as quais foram sistematizadas em seu livro *The School and Society*. Os princípios desta tendência norteiam-se pelo aprender através da ação, priorizando a atividade pessoal como centro da educação, o esforço, e o interesse da criança.

Esta obra constituiu o prenúncio de sua atuação filosófica em New York durante os vinte e cinco anos de docência ativa na Universidade de Colúmbia.

Um dos princípios básicos em Dewey é compreender que a educação é compromisso da sociedade, razão que guiou sua existência, buscando uma relação com a sociedade, a convivência familiar e com a comunidade congregacionalista, mantendo seu interesse pela vida fora da escola.

Destaca-se como um dos autores que trataram da educação na amplitude social, política e ética que convém ao tema, “o pensamento de Dewey era consoante com algo de peculiar e espontâneo do pensamento americano, pois o povo americano é por natureza experimentador, pronto a provar novas idéias, é pragmatista no sentido não filosófico” (AMARAL, 1990, p. 22). Dewey mesmo reconhecendo os méritos da educação em massa que proliferaram no século XX, não se deixou entusiasmar pelos regimes coletivistas, pois era adepto do cultivo da individualidade, ou seja, para ele na sociedade contemporânea chegava a vez do indivíduo desenvolver-se, ao contrário do que Platão idealizou para a educação onde o indivíduo era subordinado à polis ideal, ou seja, cada um ocuparia um lugar previamente estabelecido como governante, guardião ou trabalhador, como também no Iluminismo sob a visão de um ser subordinado às coisas do mundo, entendendo a sociedade como humanidade inteira. Portanto, para Dewey, o indivíduo precisava ser libertado das obrigações dessa ordem como pregavam os filósofos do século XIX.

Como discípulo de Charles Pierce e admirador de William James, e sendo estes os difusores da autêntica filosofia americana, o pragmatismo, entendia que a escola democrática deveria formar as pessoas para a ação, por meio de si mesmo ou da pesquisa, encontrar os caminhos para seu lugar na sociedade concentrando-se no processo do conhecimento. Mas, ele também observou que mesmo em uma sociedade democrática, havia poderosas corporações privadas ou públicas que constituíam contradições ao seu ideal de soberania do indivíduo, isto o levou a fomentar e participar junto à Jane Adams e outros, o incentivo a associações livres ou pequenas células de cidadãos que lutavam pela identidade e subjetividade das pessoas, e eram usadas como instrumentos de crítica e civismo, enfrentando o coletivismo privado e estatal. Desta forma, percebe-se Dewey como um dos patriarcas das denominações das ONGs atuais.

Dewey em sua vasta obra sempre ressaltou que a chave de uma vida significativa é o progresso, e que os inimigos da vida são a inflexibilidade e a resistência à transformação. Também depositou na inteligência humana a capacidade de construir seus próprios caminhos. Um só e único princípio garante a unidade do pensamento de Dewey, ou seja, o princípio da continuidade como instrumento para superar as dificuldades aos dualismos de: homem/natureza; espírito/matéria; mente/corpo; o apoio a essas separações encontra-se no isolamento entre o eu e o mundo, o conhecimento e a ação, entre a teoria e a prática. Portanto cria uma filosofia em que reconhece a origem, o lugar e a função da mente na natureza, abandonando a idéia de que existe qualquer dicotomia entre conhecimentos e crenças, pensamento e ação, método e matéria, fins e meios, fatos e valores, ciência e filosofia.

As proposições deweyanas tratam da necessidade de estabelecer uma organização social que estimule a flexibilidade das interações dos indivíduos; o desejo de unidade que ele manifesta coincide com a unidade democrática da vida, e vida para ele significa vida reflexiva, em que deposita confiança na capacidade da inteligência humana para resolver todos os problemas.

A confiança deweyana no poder de inteligência humana para construir seu próprio caminho implica em sua liberdade de pensar e agir. Para Dewey (apud AMARAL, p. 27), “o homem é livre porque conhece, e conhece porque o mundo em que vive é aquele qualificado e valorizado por sua própria inteligência” desde que a inteligência esteja ligada aos padrões democráticos da vida.

A filosofia deweyana vista deste ângulo, não pode ter outro sentido que não o de atingir os anseios próprios de um mundo que reflete visando reintegrar o conhecimento e a

atividade do homem na estrutura geral da evolução universal, em que o homem relaciona-se com seus semelhantes e com a natureza na estrutura do universo em sua totalidade.

Cabe à educação o papel de efetivar esses princípios, assim parece justo que a filosofia transforme-se na teoria geral da educação, sendo esta de vital importância para a manutenção da unidade e equilíbrio desse mundo. Nas palavras de Dewey:

Se quisermos conceber a educação como o processo de formar disposições fundamentais, intelectuais e emocionais com respeito à natureza e aos homens, a filosofia pode ainda ser definida “como teoria geral da educação”. Sempre que uma filosofia não se limitar a permanecer simbólica – ou verbal – ou um deleite sentimental para poucos, ou então como meros dogmas arbitrários, seu exame da experiência passada e seu programa de valores devem influir na conduta (DEWEY, 1959, p. 362).

As proposições de Dewey repercutiram pelo mundo, passou dois anos lecionando na China, na Universidade de Pequim e Nanquim; visitou o Japão, onde participou de conferências na Universidade de Tóquio; viajou para o México, Turquia, Rússia, Inglaterra e França, e desta forma influenciou o curso da educação mundial tanto na teoria quanto na prática.

### **2.1.1 A origem do pensamento reflexivo**

Para este estudo foram consultados autores como Amaral (1990) e o próprio Dewey (1959a) como fontes de pesquisa, procurando assim tecer sobre a origem de seu ideário e vida.

À medida que sua fé na democracia foi se tornando mais intensa, precisava de alicerces mais sólidos, de uma fundamentação racional, e na tentativa de encontrar apoio racional sólido, parece se desligar do sentido sobrenatural próprio da fé congregacionista, para sustentar a união de todos na vida comunitária.

Na Universidade de Vermont, ao freqüentar o curso de filosofia sob a orientação de Huxley, ficou fascinado pela unidade de interdependência e inter-relação das coisas e por um mundo e vida nas mesmas proporções; foi conduzido ao darwinismo que deu a ele uma noção atraente da interconexão dos seres no mundo. Segue sua descrição sobre sua trajetória intelectual:

É-me difícil falar, com precisão, sobre o que me ocorreu intelectualmente há tantos anos, mas conservo a impressão de que desse estudo derivou-se um senso de interdependência e unidade relacionada que deu forma a impulsos intelectuais que haviam permanecidos incompletos, e criou um certo tipo ou modo de ver as coisas em função do qual deveria conformar-se qualquer material em qualquer campo. Subconscientemente, pelo menos, fui levado a desejar um mundo e uma vida com as mesmas propriedades do organismo humano numa imagem derivada do estudo do darwinismo conforme o tratamento de Huxley. De qualquer modo, obtive mais estímulo desse estudo do que de qualquer outro contato tido antes e, como nenhum desejo foi despertado em mim para continuar nesse ramo particular de conhecimento, eu dato desse tempo o despertar de um interesse filosófico distinto (AMARAL, 1990, p. 40).

Esta iniciação foi o primeiro apoio sólido para sua fé na unidade da vida democrática, não esquecendo que essa fé surgiu de seu ambiente familiar e fruto da organização democrática da comunidade congregacionalista.

Augusto Comte também o influenciou intelectualmente com a idéia da necessidade de encontrar uma função social para a ciência como meio de evitar a desorganização da vida social existente, ou seja, a necessidade do homem assegurar-se dos resultados da ação através do método científico.

Além da influência de Comte, Dewey também foi influenciado por Hegel, e na Universidade Johns Hopkins pôde extrair da filosofia hegeliana o alimento intelectual para a consolidação de sua fé na unidade do mundo tornando-se seu seguidor, mais tarde rejeitando-o, mas proclama que o filósofo deixou marcas permanentes em seu pensamento. Em suas narrações Dewey explica as razões de sua inclinação:

Há, contudo, razões subjetivas para o apelo que o pensamento de Hegel fez a mim. Ele satisfaz a necessidade de unificação que, sem dúvida, era um desejo emotivo intenso ou mesmo um apetite que somente podia ser satisfeito pelo alimento intelectual. É mais do que difícil, é mesmo impossível reviver aquela antiga disposição. Mas o sentido das divisões e separações que, suponho eu, me foram impostas como consequência da herança cultural da Nova Inglaterra, divisões expressas pelo isolamento do eu em relação ao mundo, da alma em relação ao corpo, da natureza em relação a Deus, ocasionou um doloroso sentimento de opressão ou melhor uma dilaceração interna. Meus primeiros estudos filosóficos tinham sido uma ginástica intelectual. A síntese hegeliana do sujeito e do objeto, da matéria e do espírito, do divino e do humano não era, contudo, mera forma intelectual; ela operava em mim como um alívio imenso, uma liberação (AMARAL, 1990, p. 43).

A síntese entre ideal e real para Hegel não seria uma fórmula intelectual, mas um imenso desejo emocional de unificação sendo um apoio racional, mas que adquire força preenchendo suas aspirações de unidade, e é nesse sentido que Hegel deixou uma marca permanente no pensamento de John Dewey.

Analisando as raízes filosóficas de Dewey percebemos a influência de Hegel, Huxley e Darwin, na configuração do princípio da continuidade como fundamento do pensamento deweyano.

Para Deledalle (AMARAL, 1990, p. 44), isso só foi possível pela influência do livro “Princípios de Psicologia” de William James, estes princípios que apoiaram a convicção de Dewey em uma só psicologia, pedagogia, e filosofia possível, aquela que respeitasse o princípio biológico (Huxley, Darwin) e metafísico (Hegel) de continuidade. Em seu ensaio “Do Absolutismo ao Experimentalismo”, Dewey estabelece duas tendências nos princípios de James: uma origina-se da visão tradicional da psicologia como teoria da consciência e a outra fundamentada na biologia e de onde deriva sua concepção biológica da mente.

Em sua permanência na Universidade de Chicago, aceita a definição da psicologia como ciência da consciência, e afirma que este processo de consciência deveria ser estudado não somente como fatos existenciais, mas também como participantes da vida do indivíduo em sua adaptação ao meio, não permitindo assim o isolamento da mente do corpo, ou seja, em relação às atividades que envolvem condições físicas. Esta seria uma separação que em seu modo de ver foi causado pelas divisões da sociedade em classes e grupos rigidamente separados pela obstrução de interações sociais flexíveis.

Tendo em vista esse aspecto social, Dewey, faz através de sua filosofia a ligação de um mundo ou sociedade aonde a interação entre os homens venha a ser mais contínua. E é por meio desta interação que o homem, para Dewey, procura resolver situações problemáticas e conflitantes, ou seja, situações que impedem a continuidade de seu relacionamento com outras pessoas e com o meio. Desta forma, percebemos também a influência da *Hull House*<sup>4</sup> em seu pensamento democrático-social e como educador e sendo fundamental para sua filosofia, esta influência marca sua vida pela admiração e respeito ao trabalho social e reformador de Jane Addams, dedicando a ela um de seus mais importantes livros “Liberalismo e Ação Social”, pois tanto Dewey quanto William James eram colaboradores e participantes do sucesso da *Hull House*. Dewey freqüentemente vivia e trabalhava na casa e ressaltava que Addams era a personificação de seu pensamento de educação onde as pessoas aprendem fazendo, ou seja, sua fórmula repetida freqüentemente pelo *learning by doing* na educação nova.

Segundo Dewey (1959a, p. 111) os dois limites do pensamento são: o surgimento de uma situação embaraçosa ou problemática e uma situação resolvida. A primeira destas

---

<sup>4</sup>A Hull House foi fundada em 1890 por Jane Addams e estava localizada no meio de uma densa área habitada por imigrantes italianos, irlandeses, alemães, gregos, russos e judeus poloneses, em 1920 mexicanos e africanos juntaram-se às atividades e clubes oferecidos pela Hull House.

situações, Dewey denomina de **pré-reflexiva**, ou seja, apresenta o problema para que seja resolvido, esta sendo a origem da reflexão e, portanto, a que vai resolver a questão. Quando experimentamos um problema ou situação, nosso pensamento desperta e também desperta nosso interesse analítico, e como conseqüência deste interesse nasce a reflexão. A segunda situação ele denomina **pós-reflexiva**, ou seja, é onde a dúvida foi dissipada e resolvida pela reflexão, assim se determinam os limites da reflexão para este autor, pois muitas vezes nossos pensamentos nos levam a lugares que dificultam a volta ao que primeiramente pensamos, e se analisarmos profundamente a situação vivida perceberemos que não só pensamos sobre tal situação como também vivemos, sofremos e experimentamos, portanto, não separamos o pensamento, o sentimento, da ação, e sendo assim, a reflexão é ocasionada pelo caráter dessa situação experimentada. Dewey explica “a reflexão não nasce simplesmente da situação, mas remonta a esta. Sua finalidade e resultado são decididos pela situação de que surgiu” (DEWEY, 1959a, p. 104).

Para Dewey (1959a, p. 172), o material para o pensamento reflexivo não são os pensamentos, mas as ações, os fatos, os acontecimentos e as relações entre si. Para que a reflexão se configure é necessário ter tido experiências e que estas forneçam recursos para vencerem as dificuldades, pois as dificuldades são estímulo para a reflexão. Da mesma forma que as dificuldades são estímulo, o ato de pensar também é regulado por seu objetivo, ou seja, a necessidade da solução de um problema orienta o mecanismo da reflexão e não tendo um problema ou dificuldade o curso do pensamento flui ao acaso, com isso percebemos que a origem de um problema determina o objetivo do pensamento, orientando o modo de pensar.

O pensamento reflexivo parece ser uma sucessão de coisas pensadas, mas a diferença é que não basta uma sucessão irregular e sim sua conseqüência, seguindo sempre uma ordem de forma que uma idéia se encaixe na outra, sempre tendo a idéia do pensamento anterior como apoio. Os pensamentos estão ligados entre si formando uma cadeia, e cada fase deste pensamento é um passo de um ponto a outro.

A reflexão, portanto, inicia quando começamos investigar, quando experimentamos sua validade e a garantia de que os dados nos indiquem uma idéia sugerida e que justifiquem sua aceitação, portanto a reflexão subentende que se crê ou não em alguma coisa não por causa da reflexão em si, mas pela prova que serve de fundamento da crença, ou seja, é uma operação onde os fatos presentes sugerem outros e nos induzem a crer no que é sugerido com base na relação do que é sugerido.

### 2.1.2 As fases do pensamento reflexivo em Dewey

Em seu livro **Como pensamos (1959a)**, Dewey mostra a compreensão destas fases do pensamento e o estudo sobre elas contribuíram para que a pesquisa seguisse seu fluxo e sedimentasse o conhecimento do pensamento deste autor.

O pensar reflexivo diferentemente de outro pensamento abrange dois aspectos: um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, que origina o ato de pensar e um ato de pesquisa nos induzindo à procura de material para resolvermos e solucionarmos a dúvida e sairmos do estado de perplexidade.

Quando nos defrontamos com um problema, nos colocamos em estado de perplexidade, esse estado nos desafia a duvidar, e revela a incerteza sobre o problema, sendo que qualquer tentativa para solucioná-lo por meio da reflexão é necessário o exame ativo dos fatos, quer seja pela memória, quer pela observação, ou ambos. Não existe reflexão se nossa ação mental passar de um assunto a outro ou que a imaginação se entregue aos próprios caprichos. O pensamento reflexivo é dotado de valores que nos emancipam de ações impulsivas e rotineiras, nos faz capazes de dirigir nossas atividades com previsão e planejamento de acordo com os objetivos a que nos propomos conscientemente, este pensamento “[...] converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente” (DEWEY, 1959a, p. 27).

Para Dewey a inteligência ou pensamento reflexivo é o único instrumento adequado para agir com eficácia na continuidade da experiência, e assim também se arrisca a afirmar que a fé na capacidade inteligente do homem vem de uma fé maior, a fé na democracia, esta como o único modo verdadeiramente humano de viver.

De tudo isso, percebe-se que a validade de uma crença, reside no processo de investigação, sendo necessário para esta investigação o uso da inteligência como um instrumento hábil e um método adotado para investigar a validade de uma ação. Não podemos nos permitir crer que a reflexão é uma mera listagem de comportamentos, pois Dewey nos lembra que **“a reflexão é um complexo e rigoroso intercâmbio intelectual e emocional o qual leva tempo para se fazer bem”**, ele também nos dá elementos para falar sobre a reflexão e a prática reflexiva sem cair na banalidade, ao contrário, torna-a mais rica e complexa, e para resultado desta conversação e relação entre ação e pensamento nos fornece critérios para que esta ligação flua e para a qual podemos voltar quando ficamos perdidos e confusos. Para citá-lo:



Na descoberta minuciosa das relações entre nossos atos e o que acontece em conseqüência destes, surge o elemento intelectual que não se manifesta em outras experiências. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto muda-se a qualidade desta; e a mudança é tão significativa, que podemos chamar reflexiva esta experiência - isto é, reflexiva por excelência (DEWEY, 1959a, p. 159).

Desta forma para Dewey (1959a, p. 107), o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, pois se origina no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é nos prover de meios mais adequados de comportamento para enfrentá-las. Quando surge uma situação que contenha dificuldade, podemos contorná-la ou enfrentá-la, assim começamos a pensar e refletir, observando e analisando a condições.

Essas condições constituem-se em fatos a serem tratados, e estes fatos são chamados de **dados**, os quais formam o material a ser interpretado ou investigado. As soluções para resolver as dificuldades são as **idéias**.

Sendo assim, **os dados (fatos) + idéias** são indispensáveis para o pensamento reflexivo.

Em seu livro **Como Pensamos** (1959a), Dewey nos apresenta uma teoria de investigação não separando o pensamento e o sentimento da ação, e nos apresenta cinco passos ou fases para este pensamento:

**Na primeira fase ou passo** denomina-se a ocorrência do problema, ou seja, quando sentimos a interrupção de uma atividade, esta sendo o ponto inicial de qualquer aprendizagem quer seja na escola ou na vida, e exercida espontaneamente correspondendo ao interesse do aluno (Martins in Veiga, 2006, p.90). A atividade é interrompida, pois normalmente somos impelidos a agir conforme o instinto optando pela primeira idéia que nos surge ao pensamento, nos confundimos com uma ou mais sugestões e novamente interrompemos a atividade assim como o pensamento, provocando uma investigação maior e sinalizando que o pensamento ou reflexão é uma conduta que volta a si mesmo, examina as condições, meios, as dificuldades e obstáculos.

**Na segunda fase** ou elaboração do problema; Dewey nos diz que uma pergunta bem formulada é meia resposta dada. O problema e a solução emergem simultaneamente, porque a situação e o problema não são fatos isolados, fundem-se e contaminam toda a situação, daí o objetivo da pergunta ser bem formulada. Martins (2006, p. 90) ressalta que toda atividade suscita problemas dificultando sua continuidade e/ou desenvolvimento, desta forma origina-se o pensamento que provém de uma situação problemática e cujo ponto de partida é a tentativa da superação desta situação.

**Na terceira fase** Dewey nos aponta a hipótese, esta exige o uso criativo da imaginação para desenvolver possíveis soluções. A primeira idéia ou sugestão surge espontaneamente como uma idéia guia colocada à frente do problema, e na medida em que definimos a dificuldade temos uma idéia mais clara da solução necessária.

**Na quarta fase** encontra-se o raciocínio, o qual analisa as condições e o conteúdo da hipótese, e desta forma o raciocínio ajuda a ampliar o conhecimento tendo sobre a solução o mesmo efeito que a observação tem sobre a dificuldade inicial.

**Na quinta fase**, a verificação da hipótese, e nesta fase comprova-se da idéia ou sugestão examinada, sendo que é por meio do pensamento reflexivo que aprendemos tanto com os problemas e dificuldades quanto com os sucessos. Dentro deste pensamento as dificuldades são estímulos para que levantemos dúvidas e lancemos hipóteses e assim encontremos soluções para resolvê-los. Para Dewey (1959a, p. 118), **“não existe melhor pedra de toque para a capacidade de pensamento do que o uso que se faz dos próprios enganos e erros”**.

As fases são indispensáveis dentro do pensamento reflexivo, mas não há uma seqüência ou distinção a não ser dentro de uma investigação ou reflexão, sendo o tato e a sensibilidade intelectual determinantes para o sucesso desta. Cada passo do pensamento reflexivo faz alguma coisa para completar a sugestão transformando em idéia-guia ou hipótese. O aperfeiçoamento da idéia conduz a novas observações as quais fornecem novos fatos auxiliando para uma verificação mais apurada; uma fase pode também ser ampliada se houver necessidade, sendo muitas vezes incluídas subfases dentro delas, mas não há imposição para que o número destas sejam exatamente cinco, Dewey ressalta que **não é especialmente sagrado este número** (1959a, p. 120), e acrescenta que a terceira e quarta fases são as que distinguem uma experiência reflexiva de outra, ou seja, do método da experiência e erro, denominado pelos psicólogos.

Esta experiência nos limita a fazermos algo e esta ação fica à mercê das circunstâncias; o mesmo não ocorre com a experiência reflexiva, a qual é determinada pelo pensar sobre a ação e o efeito da mesma, nos levando a perceber que quando pensamos e refletimos sobre uma ação e sua conseqüência, o pensamento muda para uma experiência de mais qualidade, portanto reflexiva.

John Dewey defendeu o pensamento reflexivo e apontou estratégias para praticá-lo reconhecendo que refletimos sobre um conjunto de coisas quando pensamos, mas o pensamento analítico ou reflexivo, só ocorre quando nos deparamos com o problema. Para ele, a chave da liberdade é a inteligência, o pensamento, e se nos tornarmos conscientes das

contingências de nosso meio sendo estas as que controlam nossos atos, podemos alterá-las e a nós mesmos. A solução de uma situação problemática pode envolver a transformação do professor, do aluno, e de ambos. A ênfase, portanto é na transformação.

#### Atitudes reflexivas

Carol Rodgers (2002, p. 842) em seu artigo para o jornal *Teachers College Record* faz um novo olhar sobre as atitudes reflexivas apontadas por Dewey em seu livro *Democracia e Educação* (1959b) e sob a ótica de Rodgers analisam-se estas atitudes para o desenvolvimento da prática reflexiva.

Tanto em seu livro **Como Pensamos (1959a)** quanto em **Democracia e Educação (1959b)**, Dewey aconselha sobre as atitudes que devemos desenvolver para que o pensamento reflexivo possa efetivar-se. Sua abordagem perspicaz destes papéis os quais afetam nossa maneira de agir e sentir, tanto em nossa vida pessoal quanto a profissional, e que ele explora nos dois livros, mostram a amplitude de todas as atitudes como aspectos significativos e essenciais em nossas vidas para que possamos desenvolver melhor nossa prática assim como o aprendizado de nossos alunos. A consciência de nossas atitudes e de nossas emoções, a disciplina para controlá-los e usá-los a nosso favor, é também função de um bom pensador; tendo em vista a importância destas atitudes, sugere cultivar as atitudes favoráveis à investigação e verificação, mas também é necessário o desejo de empregá-las, pois o conhecimento delas e também sua posse não é garantia para a capacidade do bem pensar, Dewey argumenta (1959a, p. 38). Se analisarmos sua citação:

O ser humano não se divide, normalmente, em duas partes, uma emocional, outra friamente intelectual, uma positiva, outra imaginativa. Na verdade, muitas vezes, se estabelece tal divisão, mas por culpa de errados métodos de educação. Inata e normalmente, a personalidade age como um todo. A integração do caráter e mente não se efetua senão pela fusão do intelectual com o emocional, da significação com o valor, do fato com a evasão imaginativa para além do fato, para o reino das possibilidades desejadas (DEWEY, 1959a, p. 274).

Percebe-se que Dewey acredita que as atitudes as quais ele enfatiza como essenciais para o desenvolvimento do processo reflexivo pode tanto propiciar um bom aprendizado quanto inibi-lo, sendo o desempenho ou papel destas atitudes por parte do professor, o que afeta diretamente o aprendizado do aluno. Pensar, portanto para Dewey (1959a, p. 63), não é um processo mental separado, mas como se usam as diversas maneiras de pensar, maneiras provocadas pelas sugestões ou idéias, e que conduzem a mente a uma conclusão.

Quando permitimos que desejo, medo, necessidade, ou outros sentimentos fortes direcionem o curso de uma investigação, tendemos a perceber só a evidência que reforça aquela premissa, delimitando o processo do aprendizado. No processo reflexivo guiado e desempenhado com as atitudes sugeridas por Dewey (1959b), e sendo elas, a retidão<sup>5</sup> (*directness*), a acessibilidade mental ou espírito aberto (*open-mindedness*), a atividade integrada ou sinceridade (*wholeheartedness*), e a responsabilidade (*responsibility*), embora difíceis de desenvolver, acentuam a percepção da consciência e o conhecimento.

### Retidão

Dewey diz que os inimigos desta atitude são a afetação, o embaraço e o constrangimento, sendo estas responsáveis pela ausência de interesse profundo no assunto ou atividade. Olhando o lado negativo da retidão como pressupõe Dewey, é a autoconfiança exagerada onde o professor apenas concentra-se em seus objetivos não olhando o bem maior, ou seja, a evolução do aprendizado do aluno, bem como o despojo do professor para encontrar meios de desenvolver o aprendizado. Portanto, retidão significa observar e refletir além de suas ações, pensamentos e emoções, sendo essa ação o que envolve a reflexão. Retidão também significa “o pormo-nos à altura das exigências de uma situação” (DEWEY, 1959b, p. 192), pois o professor que cultiva esta atitude em sua reflexão sobre a ação, ou seja, na reflexão fora do contexto de sua aula, procura perguntar-se “onde estava o verdadeiro sentido do aprendizado na aula de hoje, foi realmente produzido o conhecimento?” o que é muito diferente de perguntar a si mesmo “o que eu ensinei hoje?”; assim para Dewey (1959b, p. 191) “tomar uma atitude não é o mesmo que ter consciência da atitude tomada”, ou seja, a retidão é um pré-requisito para a reflexão, pois para que a reflexão se configure é necessário a conexão entre o professor, o aluno, o assunto e o meio em que estão inseridos, a ausência desta conexão há o risco de não se configurar a reflexão caindo então em mera atitude narcisista onde a afetação a que Dewey se refere pode ocorrer desviando o interesse para outros objetivos que não a resolução de problemas .

---

<sup>5</sup> Retidão ou *Directness*, esta atitude não está incluída na segunda edição de “Como Pensamos” de 1933. A primeira edição foi publicada em 1910 e não mencionava claramente sobre as atitudes. Seis anos depois, com “Democracia e Educação”, Dewey incluiu as quatro atitudes, quais sejam retidão, espírito aberto, sinceridade e responsabilidade. Na revisão da edição de 1933, Dewey incluiu a discussão das atitudes, mas apenas três foram incluídas, deixando a atitude de retidão fora da versão do texto de 1933.

## Acessibilidade Mental ou Espírito Aberto

Dewey define esta atitude como ausência de preconceitos, de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar problemas e assumir novas idéias, integra um desejo ativo de escutar mais de um lado e respeitar as diferentes perspectivas, de acolher os fatos independentemente de sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, prestar atenção às alternativas disponíveis, indagar as possibilidades de erro, examinar as razões do que se passa na sala de aula, investigar os conflitos, procurar várias respostas para a mesma pergunta, refletir como melhorar o que já existe.

Libertarmo-nos de crenças que impedem que avancemos rumo a novas propostas e conceitos e que nos arrastam a atitudes puramente defensivas cujo

efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e de promover o afastamento de novos contatos intelectuais necessários à aprendizagem, sendo que a maneira de combatê-las é cultivar a curiosidade, pois essa procura espontânea do que é novo constitui a essência do espírito aberto (DEWEY, 1959a, p. 39).

## A Atividade Integrada ou Sinceridade

Segundo Dewey (1959b, p. 194), mais do que a palavra exprime, é a plenitude do interesse, a unidade o objetivo, é a integridade mental onde há total absorção do assunto e paixão pela matéria. Esta atitude refere-se ao entusiasmo, à predisposição para as atividades com curiosidade, pois quando alguém está absorvido o assunto o transporta e espontaneamente as perguntas vêm à mente instigando o aluno a mais leituras e pesquisas. “O professor que desperta esse entusiasmo e curiosidade em seus alunos consegue algo que método nenhum, por melhor e mais correto que seja, possa conseguir” (DEWEY, 1959b, p. 40)

## Responsabilidade

Trata-se da responsabilidade intelectual, examinando as conseqüências de um ato projetado e aceitando-o, mas com a intenção da ação e não mero compromisso verbal. Essa responsabilidade intelectual assegura a integridade, a coerência e harmonia do que se defende.

Esta atitude implica em uma ligação com a retidão, o espírito aberto, a sinceridade, levando a considerar cuidadosamente a linha tênue do pensamento e da ação na prática do

professor para que a reflexão se configure e onde Dewey (1959a, p. 41) aponta como fator a ser considerado:

Ser intelectualmente responsável é examinar as conseqüências de um passo projetado; significa estar disposto a adotá-las... Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além do seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a *significação* do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras suas crenças e ações.

As atitudes mencionadas por Dewey são qualidades pessoais, traços de caráter, que não são únicas no desenvolvimento do hábito de pensar reflexivo, pois se tivéssemos que escolher deveríamos lembrar que em educação não é possível separar os princípios da lógica, impessoais, abstratos, e as qualidades morais do caráter, o que nos cabe é entrelaçá-los para que possamos aprender “*como* pensar bem, especialmente *como* adquirir o hábito geral de refletir” (DEWEY, 1959a).

### 2.1.3 A importância da reflexão no processo educativo

Dewey (1959b, p. 74) definiu a educação como a que reconstrói e reorganiza a experiência, bem como acrescenta significado à experiência, aumentando a habilidade do sujeito, direcionando o curso de experiências posteriores. Estas experiências podem ser educativas e também não-educativas. A experiência não-educativa inibe o crescimento e leva o sujeito à ação rotineira, coibindo e minando o campo de futuras experiências; a ação rotineira sugere a ação do sujeito sem a percepção do efeito das ações sobre o meio.

Uma experiência educativa aumenta o campo da experiência e do conhecimento, traz consciência e direciona à construção por meio da ação inteligente, ou seja, a reflexão é mais que um impulso e é definida pelas informações coletadas das experiências de um lado e os objetivos de outro, sendo estes objetivos ou propósitos que sirvam a sociedade.

Para Dewey, contudo, a experiência quer seja educativa ou não, não é suficiente, e sim a habilidade em perceber seu significado; a experiência não é como um pensamento, mas o significado e seu valor, e o que se constrói por meio dela.

Desta forma, a reflexão é aquele processo de reconstrução e reorganização da experiência acrescentando significado a ela, cujo papel da reflexão é transformar seu significado, ou seja, formular as relações e continuidade entre os elementos de uma experiência, entre uma experiência e outra; entre a experiência e o conhecimento que esta carrega, entre o conhecimento propriamente e o conhecimento produzido pelo sujeito mais do que a si mesmo.

Esse processo nos mostra que um professor reflexivo não procura apenas buscar soluções, nem tampouco agir rotineiramente sem a consciência de que tanto a teoria quanto a prática implicam em suas ações. De sua prática e do aprendizado do aluno, o professor precisa procurar o significado da experiência guiado pela teoria até encontrar uma situação onde a teoria já não mais serve, ou seja, a um ponto em que a reflexão é revista e refinada, até mesmo descartada, então uma nova teoria surge. Convém ressaltar que a reflexão está independente do conteúdo e do contexto, pois é um processo que acolhe não só as experiências práticas, mas também as relações afetivas, valores, crenças, interesses sociais e políticos. A reflexão precisa ser crítica e possibilite ao professor integrar a técnica da solução de problemas e conhecimentos teóricos com a prática, para superar a relação meramente mecânica entre teoria e prática.

Dewey aponta a experiência como fonte da educação e a reflexão sobre a experiência prática fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. Também ressalta que realmente reflexivo, um processo de pensamento mantém-se em alerta e segue uma ordem no pensar, pois um pensamento desordenado não permite a investigação e análise dos dados, já o pensamento reflexivo analisa com exatidão os resultados para chegar a uma conclusão e verificação do problema, e a atividade reflexiva procede a uma vistoria, uma revisão do material que é a única base para se chegar a uma conclusão, formulando as premissas em que se fundamenta.

Para Dewey (1959a, p. 204), ter o domínio sobre o corpo é um problema intelectual, ou seja, quando nos disciplinamos em nossos atos é porque disciplinamos o pensamento e este controle físico não é só uma aquisição física, mas intelectual, sendo o ajustamento e adequação sociais igualmente importantes. Se separarmos a ação do pensamento destruímos a significação vital da experiência (DEWEY, 1959b, p. 165) e pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e suas conseqüências.

A fragmentação na educação como fins separados na aquisição de habilidades de ler, escrever, desenhar, e na aquisição das habilidades de natureza informativa como a história, a geografia e o exercício do ato de pensar, revelam a ineficácia com que se cumprem as três

coisas, pois para Dewey (1959b, p. 167) o único caminho para o aperfeiçoamento dos métodos na educação, consiste em “[...] centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito”.

Muitos consideram o ato de pensar, tanto na teoria quanto na prática educativa, como alguma coisa independente da experiência e em consequência disto o ato de pensar é cultivado isoladamente, desta forma enfatizamos o que então Dewey diz: **“o ato de pensar é o estágio inicial da experiência”**, pois todo ato de pensar é investigação, é pesquisa pessoal mesmo que outros já conheçam o que se investiga, e desta forma constatamos que a reflexão inclui a observação e esta envolve o uso direto dos sentidos, pois no momento em que começamos a refletir, forçosamente começamos a observar para levantarmos os dados.

Determinando então o papel da reflexão na experiência, observamos que esta subentende uma associação entre o fazer e o que acontece como consequência deste ato. Se separarmos a ação do sentir, destruímos o significado essencial da experiência, ou seja, **“o pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências”** (DEWEY, 1959b, p. 165).

Portanto, o ato de pensar ou reflexão, inclui a consciência do problema, a análise e observação das condições, a elaboração das hipóteses e a verificação do resultado. Ao mesmo tempo em que a reflexão gera conhecimento, o valor deste depende do uso que se faça da reflexão, pois vivemos em um mundo em transformação onde nos cabe a tarefa da visão prospectiva e onde a visão retrospectiva, ou seja, a prática reflexiva nos permite dar valor, segurança e fecundidade à nossa prática.

Em seu livro **Como Pensamos** (1959a), Dewey explora o processo da reflexão usando diversos termos para descrever este pensamento, define-o como um modo particular de pensamento e também como a melhor maneira de pensar, sendo um pensamento que consiste em “examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”, não pode ser equivalente à cogitação de algo, pois este tipo de pensamento se comparado à reflexão, é um pensamento indisciplinado. Menciona também três formas de pensamentos que ele distingue da reflexão: **a corrente da consciência, a imaginação e a crença.**

Assim, Dewey separa o pensamento reflexivo destas outras formas de pensar, como sendo um caminho para o aprender, sem contudo desmerecer o valor dos outros que para ele servem de instrumento e meios para que a reflexão se valha.

O primeiro modo de pensar o qual Dewey (1959a, p. 14) se refere, é a corrente da consciência, sendo o pensamento que nos ocorre constantemente, em todos os momentos



como “um curso desordenado e idéias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente.” Aqui se percebe que os professores freqüentemente têm tempo só para essa forma de pensamento.

O segundo modo seria a imaginação, onde é diretamente percebida pelos sentidos sem ser vista, ouvida, tocada, mas que a importância desses fatos imaginados guardam certa coerência e se prendem a um fio contínuo, ficando entre a fantasia da imaginação e a conclusão a que se chega. Dewey (1959a, p. 15) contrasta a imaginação com o mesmo rigor da reflexão:

Quando estas fantasias são conexas, se assemelham ao pensamento reflexivo... Essas elaborações imaginárias precedem, com freqüência, o pensamento encadeado, preparando-lhe o caminho. Assim, um pensamento ou idéia, é a representação mental de algo não realmente presente; e pensar consiste na sucessão de tais representações.

Portanto para Dewey, a imaginação seria uma subdivisão da reflexão, sem que seja equivalente a ela.

O terceiro modo de pensar Dewey identifica como crença, a qual refere a algo além de si mesma e onde se aquilata seu valor, ou seja, “significa que determinado fato ou lei é aceito ou rejeitado”, são pensamentos que se desenvolvem inconscientemente, tornam-se parte de nós correspondendo às nossas emoções. Dewey define este tipo de pensamento como:

Tais pensamentos são preconceitos; isto é, prejuízos, não conclusões alcançadas como resultado da atividade mental pessoal, observação, coleta e exame de provas. Mesmo quando acontece serem corretos, sua correção é acidental no que se refere à pessoa que os tem (DEWEY, 1959a, p. 17).

Desta forma, o pensamento reflexivo para Dewey compreende uma sucessão de coisas pensadas, mas com a diferença que não são sucessões irregulares, ou seja, a reflexão não é simplesmente “uma seqüência, mas uma conseqüência”, uma ordem de modo consecutiva formando uma cadeia, onde cada idéia elabora a seguinte apoiando-se na anterior ou se referindo a ela. Para citar sua definição de pensamento reflexivo:

As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um termo do pensamento. Cada termo deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte. A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (DEWEY, 1959a, p. 14).

Dewey ressalta que quaisquer das três primeiras maneiras de pensar trazem as características do que ele define no pensamento reflexivo como “um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega”, contudo é necessário um esforço consciente e voluntário, sendo o pensar reflexivo um impulso gerado pelo encontro com o significado potencial da experiência tendo a consciência para perceber este potencial, ou seja, é necessário estar presente à natureza ou “qualidade” da experiência, pois para Dewey (apud MARCELO GARCIA, 1938, p. 27) “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo da atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha”, bem como abrir a mente ao significado que esta traz.

Sendo assim, se analisarmos metaforicamente o pensamento reflexivo, seria como uma ponte que conecta uma experiência a outra, direcionando e promovendo o crescimento e desenvolvimento intelectual, levando o sujeito de um estado de perplexidade à um harmonioso estado de equilíbrio. Esta perplexidade surge quando nos deparamos com uma situação ou problema e o significado da experiência ainda não foi totalmente estabelecido, ou seja, a experiência a qual estamos vivendo com desconforto causa desequilíbrio e desajuste e isso nos impulsiona a um anseio para ajustar a situação, nos levando ao início de uma investigação, o qual se pode chamar de processo de investigação ou reflexão. Dewey (1959 a, p.105) mostra a função do pensamento reflexivo quando se dirige a uma situação estabelecida:

a função da reflexão é criar uma nova situação em que a dificuldade se ache resolvida, a confusão esclarecida, a perturbação aliviada, a questão proposta, respondida. Qualquer processo de pensar chega naturalmente ao seu fim quando a situação que o espírito defronta está assentada, decidida, ordenada, clara, pois, nesse ponto, nada há que exija a reflexão; isso, até que, de novo, surja uma situação aborrecida ou dúbia.

A partir dessa idéia, percebe-se que este modo de pensar faz com que a busca para resolver nossos anseios e situações de conflito nos impulsionam à proposição deweyana do pensamento reflexivo que nos faz constatar que: “A função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (DEWEY, 1959 a, p. 106)

Portanto, não há melhor forma de se constatar se foi realizada uma investigação do que perguntar se a situação embaraçosa ou de conflito foi substituída por uma situação clara e satisfatória. Compreende-se, assim, que o processo do pensamento reflexivo é um processo que requer muito rigor em nossa maneira de pensar e este processo para se fazer bem

demanda tempo, perseverança, disciplina e paciência no ato do pensar e em nossas ações para que ocorra a transformação do sujeito e do meio em que vive.

#### **2.1.4 O Professor e o processo de reflexão para John Dewey**

Dewey em seu livro **Como Pensamos** (1959a) concebe o professor como “líder”, um líder intelectual em virtude de seu conhecimento e experiência amadurecida, bem como ressalta que este conhecimento “deve ser abundante ao ponto de transbordar”, ou seja, o domínio e conhecimento do professor têm que ser amplos sobre todo o conteúdo que for aplicar a seus alunos, assim como também este professor precisa ter entusiasmo e motivação para poder ensinar seus alunos e contagiá-los, promovendo o interesse para o conhecimento.

Em seu pensamento uma das razões, e ressalta que não seria a única, talvez nem mesmo seja possível identificar a principal, é que o professor precisa ter um conhecimento amplo e dominar o conteúdo, pois ele precisa ter a mente aberta para observar o que se passa na mente dos alunos, ou seja, estar atento às diversas maneiras que cada aluno assimila o conteúdo e como este aluno está administrando este conteúdo quando recebe o ensinamento. Seu raciocínio é que se um professor domina amplamente seu conteúdo, tem conhecimento sobre o que ensina, tem mais tempo para se concentrar na reação de seus alunos e assimilação do aprendizado. Salienta ainda que este professor precisa manter-se esperto diante das formas de expressão corporal, tais como, aborrecimento, embaraço, despontar de uma idéia, bem como ser sensível ao significado das expressões verbais, sua reação por meio da expressão lingüística, que traduz sua compreensão mental, ou seja, se seu aprendizado foi efetuado ou não. Seu pensamento aparece claramente nesta citação:

O professor precisa ter seu espírito livre para observar as reações e movimentos mentais dos estudantes que compõe o grupo. O problema dos alunos encontra-se na matéria; o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria. Ora, se o professor não dominou previamente a matéria, se não se sente à vontade dentro dela, empregando-a inconscientemente, sem recorrer a pensamento expresso, não estará livre para dedicar todo o tempo e toda a atenção à observação e interpretação das reações intelectuais dos alunos (DEWEY, 1959a, p. 271).

Sendo este fato um dos fatores essenciais à reflexão, ou seja, o professor estar atento ao seu pensamento e ao de seus alunos, observando sua ação e como estes alunos reagem a ela

e aos seus ensinamentos, promovendo a autoinvestigação em sua prática, bem como seu desenvolvimento profissional e em consequência o de seus alunos.

Dewey (1959a, p. 272) diz que o professor precisa ter “conhecimento técnico”, e salienta que este conhecimento nada mais é que o conhecimento profissional, pois é necessário que este professor conheça a psicologia, a história da educação, podendo ter a habilidade de notar e interpretar as respostas e reações dos alunos, fato que passa despercebido a um leigo.

Diz ainda que este “conhecimento profissional” muitas vezes não é tratado como fonte principal de inspiração e guia de observação, levando o professor a agir rotineiramente, se permitindo regras fixas da ação; no momento que este professor perceber que o conhecimento teórico se interpõe entre ele e sua intuição sobre uma situação de conflito ou investigação de sua prática, aconselha a seguir a intuição, seu senso comum para evitar que este conhecimento profissional o impulse a uma ação mecânica. Para citá-lo:

No momento que o professor se dê conta de que seu conhecimento teórico se interpõe entre ele e o juízo de seu próprio senso comum a respeito de uma situação, o aconselhável é seguir seu próprio julgamento-quanto tenha verificado, naturalmente- que se trata de uma intuição esclarecida. Pois, a não ser que lhe esclareça a percepção da situação e lhe mostre como proceder perante ela, o conhecimento profissional se lhe torna um artifício simplesmente mecânico ou, então, um fardo de material não digerido (DEWEY, 1959a, p. 272).

E para que este professor seja realmente um líder, Dewey aponta como fator relevante que ele prepare sua “lição” com especial atenção e que não fique preso especificamente ao texto, ou seja, se tiver pleno domínio do que ensina e conhecimento profundo sobre o tema que está ensinando terá flexibilidade e capacidade em administrar os incidentes, bem como se beneficiar das perguntas inesperadas que possam surgir. Sugere também que o professor faça perguntas investigativas, ou seja, perguntas que induzam à reflexão antes da ação, uma pré-reflexão tentando antecipar dúvidas que os alunos possam ter. Percebe-se a conexão do professor reflexivo com os autores mais atuais que apontam para uma prática mais transformadora e promotora do conhecimento. Segundo Dewey (1959a, p. 272) o professor deveria formular perguntas a si mesmo antes das aulas como na citação:

Que bagagem de experiência e estudo anterior trazem os alunos ao assunto atual? Como auxiliá-los a traçar conexões? Que necessidade, mesmo não reconhecida por eles, constituirá a alavanca que lhes imprimirá à mente a direção desejada? Que usos e aplicações esclarecerão o assunto, fixando-o no seu espírito? Como individualizar o objeto da lição, isto é, como tratá-lo para que cada aluno lhe possa trazer alguma contribuição particular e para que, por sua vez, a matéria se adapte às deficiências e gostos peculiares a cada um?

Sendo assim, o papel do professor para ele, é o professor que desenvolve a atividade reflexiva em sua formação profissional, não separando o emocional do intelectual, e essa separação a seu modo de ver se deve aos errados métodos de educação, interpreta também que a “personalidade age inata e normalmente como um todo, e a integração do caráter e mente não se efetua senão pela fusão do intelectual com o emocional, da significação com o valor”. Para Dewey (1959a, p. 274), o conteúdo de uma aula bem explicado e transmitido ao aluno e assimilado por ele, é a chave para a validade desta, e se não houver essa apreciação os problemas e questões é que serão os instigadores do processo reflexivo.

No estudo deste autor, percebe-se a necessidade do desenvolvimento do pensamento reflexivo na formação continuada do professor. Mas, para a não banalização desta prática é fundamental entender como se processa esta prática e realizar com rigor a reflexão. Para tal, e também é importante compreender sua diferenciação diante dos outros tipos de pensamento. Este um processo é complexo, e mais para pesquisar as implicações e interferências da formação reflexiva no desenvolvimento do professor na prática e aprendizado dos alunos é imprescindível ir além da avaliação apressada das situações cotidianas. Dewey expressa que a reflexão um processo complexo, rigoroso que demanda tempo para que se possa realizá-lo em plenitude.

## 2.2 A PRÁTICA REFLEXIVA EM DONALD SCHÖN

Para este estudo em Schön foram consultados seus livros “Educando o profissional Reflexivo”, “Formar Professores como profissionais Reflexivos em Antonio Nóvoa (1997), e também um artigo na internet, “Donald Schön: learning, reflection and change” (2001) de M. K. Smith. Estes referencias possibilitaram a compreensão do conceito de reflexão ação, desde como se inicia o processo da reflexão na prática e suas implicações no pensamento para se transformar em ação prática.

Donald Schön exerce uma influência significativa na prática dos professores atualmente, pois seu conceito sobre a reflexão na ação transformou o pensamento reflexivo e permitiu que o professor analisasse sua prática e ao mesmo tempo investigasse a si mesmo profissionalmente. Seu pensamento influenciou minha autoavaliação como professora sempre buscando meu desenvolvimento como professora de uma língua estrangeira preocupada com o aprendizado e desenvolvimento de meu aluno em uma segunda língua. A

prática reflexiva, ou seja, os três conceitos teóricos de Schön contribuíram para o processo de transformação de minha prática em sala de aula e no aprendizado de meus alunos.

Donald Alan Schön (1930-1997) foi um influente filósofo americano no desenvolvimento da teoria e prática do aprendizado profissional reflexivo, seu trabalho também como pesquisador e consultor concentrou-se no aprendizado organizacional e na eficácia profissional. Durante sete anos foi presidente da Organização para a Inovação Social e Técnica (OSTI), sendo um dos fundadores desta organização sem fins lucrativos, depois disso foi convidado a fazer parte do corpo docente do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT); desempenhou também papéis administrativos e consultivos junto a agências do governo e à indústria privada.

Em 1972, Donald A. Schön foi nomeado como Professor Ford dos Estudos de Educação e Urbanismo no MIT, permanecendo até sua morte em 1997.

Schön manteve a noção sagrada da prática eficaz e conseqüentemente tentou ajudar os educadores a ensinar os profissionais a como serem competentes em suas práticas, trazendo estas idéias ao departamento de Estudos Urbanistas e planejamento.

Ele criou o conceito de prática reflexiva desenvolvido em seus livros: *Beyond the Stable State*, *The Reflective Practice* e *Educating the Reflective Practitioner*, sendo seu pensamento por meio destes livros expressados como a diferença entre a teoria adotada e como as coisas realmente acontecem na vida. Donald Schön graduou-se em Yale em 1951 onde estudou Filosofia, também estudou em Sorbonne (Paris) e no Conservatório Nacional de Música, onde estudou clarinete, obtendo o *Premier Prix*. Depois de se formar recebeu o *Woodrow Wilson Fellowship* e continuou em Harvard onde ele fez mestrado e doutorado em filosofia. Sua tese de doutorado foi sobre a “Teoria da Investigação” de John Dewey, sendo esta sustentação pragmática o que deu contribuição para seu trabalho posterior.

Durante o período em que ficou no MIT, houve uma colaboração e parceria frutífera com **Chris Argyris**, e esta colaboração envolveu ensino, pesquisa e consultoria, resultando em três publicações importantes: *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness* (1974), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* (1978), e *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice* (1996).

Neste último livro aparecem suas primeiras preocupações sobre a prática profissional, aprendizado e também com o desenvolvimento crítico e autoreflexivo na prática do professor, sendo que estas idéias foram propostas primeiramente em seu livro *Beyond the Stable State* (1971) e também influenciando a série de seus livros (1983, 1987, 1991) sobre o processo e desenvolvimento da prática reflexiva.

Procura oferecer uma abordagem da epistemologia da prática baseando-se em acompanhamentos da prática em diferentes áreas e como atuavam em suas áreas de trabalho, sendo o foco desse estudo analisar a estrutura do processo da reflexão na ação.

Em seu livro *Beyond the Stable State*, Schön aborda a perda do estado estável, onde sugere que a crença da imutabilidade, a constância dos aspectos centrais de nossas vidas, são crenças profundas e muito fortes, resistindo à incerteza, transpõe então para a educação mostrando que as instituições são caracterizadas pelo conservadorismo, com uma tendência em permanecer na mesmice, sendo que a perda desse estado estável significa que tanto a educação quanto suas instituições, estão em processo contínuo de transformação, nos impulsionando a guiar, influenciar e administrar essas transformações, mas também temos de nos adaptar ao aprendizado sermos capazes de transformar as instituições, mas de realmente sermos responsáveis na ação da transformação. A principal tarefa no processo da “perda do estado estável” requer que tanto as pessoas, quanto as instituições, a sociedade como um todo, aprendam como aprender (SCHÖN, 1973, p. 28), destacando que este aprendizado é social e não apenas individual.

O trabalho de Schön nos sistemas de aprendizado, teve a colaboração de Chris Argyris sobre a eficácia profissional e o aprendizado organizacional. O ponto de partida destes autores é de que as pessoas têm mapas mentais como referências de como agir nas situações que se apresentam (1974), ou seja, as situações problema e que envolvem o modo como planejam, implementam e revêm suas ações. Afirmam que estes mapas guiam as ações das pessoas mais do que as teorias adotadas, sugerindo assim que “duas teorias de ação” são envolvidas.

Essas teorias estão implícitas em como agimos na prática, e aquelas em que agimos com os outros. Schön descreve essas teorias como teorias em uso, e tanto para Schön quanto para Argyris (1978), o aprendizado envolve a detecção e correção do erro. Ambos sugerem que as pessoas quando percebem que algo está errado, procuram por alternativas que trabalhem dentro das variáveis governáveis, ou seja, objetivos escolhidos ou dados, valores, planos e regras. Estas regras são operacionalizadas mais que questionadas, sendo este processo denominado por Schön e Argyris (1974) como *single-loop learning*, ou “volta simples do aprendizado”. Uma resposta alternativa é questionar às próprias variáveis governantes e submetê-las ao questionamento; este procedimento é denominado pelos autores como *double-loop learning*, “volta dupla do aprendizado” (ver figura 1).

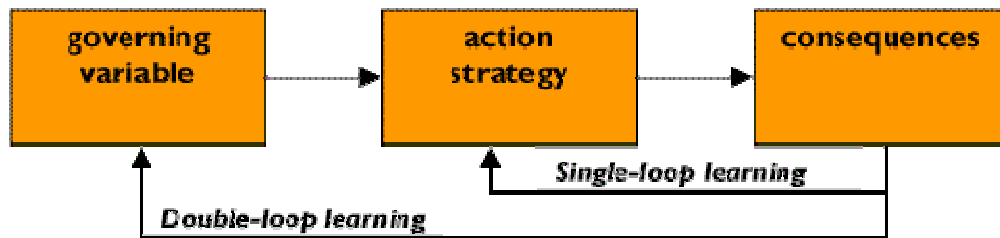


Figura 1 - Volta dupla do aprendizado  
 Fonte: Schön; Argyris (1978, p. 2)

Para Schon e Argyris (1978, p. 2), quando um erro é detectado e corrigido permite à organização do pensamento do sujeito elaborar e organizar seus objetivos. Então o processo de erro-correção é um aprendizado *single-loop*, funcionando como um termostato que aprende quando está muito quente ou frio, ligando ou desligando quando necessário. O termostato age como se recebesse a informação e agisse para corrigir o erro, ou seja, o sujeito percebe o erro e o “termostato” acusa esse erro e assim imediatamente o sujeito corrige o rumo de suas ações. O *double-loop* ocorre quando o erro é detectado e corrigido de forma que envolva a modificação de uma organização delineando suas normas, regras e objetivos.

O processo de aprendizado *single-loop* parece estar presente quando é possível estabelecer estratégias junto aos objetivos, valores, projetos, sendo permitida uma significativa extensão a estas estratégias, enfatizando as técnicas e tornando-as mais eficientes, pois a reflexão faz com que a estratégia seja mais eficiente. Já o aprendizado *double-loop* questiona o papel da estrutura e o sistema de aprendizado, delineando objetivos e estratégias.

Diferente de Dewey, onde o ciclo do aprendizado configura-se quando se constata o erro ou problema e reflete-se sobre, seguindo as fases do pensamento, para Schön, aprende-se refletindo criticamente sobre a teoria na ação, não sendo necessário percorrer o ciclo do aprendizado para se desenvolver a teoria, é suficiente reajustar a teoria por meio do *double-loop*.

Sua maior contribuição foi trazer a reflexão para o centro da compreensão da prática do profissional, procurando uma alternativa para a epistemologia da prática, na qual a essência do conhecimento está implícito no *professional artistry* ou talento artístico profissional, termo usado por Schön para referir-se aos tipos de competência que os profissionais demonstram em situações da prática, únicas, incertas e conflituosas, não podendo



ser verbalizadas mas expressadas através da observação e da reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000, p. 31).

Schön ressalta que o termo “talento artístico profissional” seria uma variante poderosa do tipo mais familiar de competência que exibimos no dia-a-dia, nos inúmeros atos de reconhecimento, julgamento e habilidades, que mesmo não estando conscientes o conhecimento está implícito ou é um “conhecimento tácito” (POLANYI, 1967), sendo denominado por Schön (2000, p. 31) como “conhecimento-na-ação”, ou seja, é um conhecimento que revelamos por meio de nossas ações inteligentes, espontâneas, também sendo uma característica nossa que muitas vezes não conseguimos expressar em palavras.

Os conceitos de “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação” são pontos centrais para Donald Schön, sendo a primeira descrita como a reflexão que examina a experiência conectando-a com nossos sentimentos e também acompanhando a teoria que se está praticando, salienta também que qualquer forma de expressão para nossos atos serão sempre “construções”, ou seja, tentativas de expor o que começou por ser tácito e espontâneo pois no processo de reflexão na ação e sobre a ação, construímos o conhecimento sendo este dinâmico e os fatos e a teoria, estáticos. Citando-o:

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer na ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos (SCHÖN, 2000, p. 1).

### A reflexão na ação

Para Donald Schön (2000, p. 32), quando aprendemos a fazer algo, realizamos a tarefa sem pensar muito a respeito, somos aptos a nos impulsionar espontaneamente à realização das tarefas, nem sempre sendo dessa forma. Todas as experiências sejam agradáveis ou não contém um elemento de surpresa, quando algo não está de acordo com nossas expectativas podemos responder à ação colocando a situação de lado, ou podemos responder a ela por meio da reflexão, tendo este processo duas formas: refletir sobre a ação examinando retrospectivamente o que aconteceu e tentando descobrir como nossa ação pode ter contribuído para o resultado, ou podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la, chamando este processo de reflexão-na-ação. Neste momento nosso pensar pode dar uma

nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda estamos fazendo, portanto estamos refletindo-na-ação.

Schön (2000, p. 32), em uma experiência realizada apresenta passos usados na reflexão para resolver o problema e chama esse processo de “tentativa e erro”, ou seja, as tentativas de reflexão que usou para resolver o problema não foram aleatórias, mas se encaixavam umas às outras preparando o pensamento para o pensamento seguinte, formando uma seqüência de momentos, denominado por ele como um processo da reflexão-na-ação descritos de tal forma:

- a) o primeiro momento Schön denomina de “conhecer-na-ação”, é onde a situação se apresenta espontâneamente e que ele situa como um processo tácito em situações de rotinas em que trazemos respostas espontâneas e rotineiras;
- b) estas respostas produzem uma surpresa, e sendo agradáveis ou não, não se encaixam na situação do conhecer-na-ação, o conhecimento tácito já existente;
- c) a surpresa leva à reflexão dentro da situação presente, ou seja, é a reflexão-na-ação agindo não precisando ocorrer por meio de palavras, mas observando o fenômeno da surpresa e também de si mesmo;
- d) a reflexão-na-ação tem uma função crítica, ou seja, ela questiona os pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre a situação problemática e como faremos para resolver esta situação;
- e) a constatação da reflexão por meio da experimentação da reflexão, tendo como objetivo explorar o que aconteceu e também testar novas ações para melhorar a situação.

Schön define a reflexão-na-ação como um tipo de experimentação que precisa ser vista, mas salienta que as situações da prática são normalmente resistentes aos experimentos controlados e que apenas vermos a situação dentro do problema não é suficiente, é necessário por meio desta visão da reflexão-na-ação adequar e utilizar esta nova visão através da descoberta da ação, e esta envolve necessariamente o experimento (2000, p. 63).

Como então diferenciar o experimento na prática? Para Schön (2000), o contexto prático é diferente do contexto de pesquisa, só que as diversas formas são ligadas no mesmo objetivo de mudar a situação e entendê-la, pois o profissional tem interesse em mudar a situação do que é para algo melhor. O investigador que reflete-na-ação joga com a situação, limitando-se por considerações pertinentes a três níveis de experimento: a experimentação, o teste de ações e o teste das hipóteses, estes conceitos são as ações que originam o caráter da experimentação na prática, razão pela qual o profissional quer mudar a situação. Se ignorar as

resistências à mudança, o profissional acaba por ratificá-la, experimentando com rigor quando se esforça para fazer a situação contornar-se com a visão que tem dela, deve estar aberto a aprender através da reflexão sobre a resistência da situação, que sua hipótese é inadequada e como acontece, o profissional precisa compreender que a situação está em movimento e a situação muda à medida que se concretizam os experimentos. Segundo Schön (2000, p. 65):

Quando o profissional reflete-na-ação, em um caso que ele percebe como único, prestando atenção ao fenômeno e fazendo vir à tona sua compreensão intuitiva dele, sua experimentação é, ao mesmo tempo, exploratória, teste de ações e teste de hipóteses. As três funções são preenchidas pelas mesmas ações. E desse fato deriva o caráter distintivo da experimentação na prática.

Para Schön os momentos de reflexão não são normalmente claros em relação um ao outro, podemos refletir sobre a ação pensando retrospectivamente sobre o que fizemos para descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado. Podemos refletir sobre o que aconteceu em um ambiente tranquilo ou fazer uma pausa no meio da ação, sendo que em ambas as ações nossa reflexão não têm conexão com a ação presente, citando-o:

independentemente da distinção de seus momentos ou da constância de sua seqüência, o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos (SCHÖN, 2000, p. 34).

Schön nos aponta o ensino prático reflexivo como uma experiência de alta intensidade interpessoal, sendo que este ensino demanda tipos de pesquisa que são novos às escolas: a pesquisa sobre a reflexão-na-ação e pesquisa sobre a instrução e a aprendizagem no fazer, seus trabalhos sobre as práticas nos mostram que as “zonas indeterminadas da prática” como a incerteza, caráter único e o conflito de valores que necessitam de abordagens mais flexíveis que permitam lidar com situações complexas, e as soluções técnicas não ajudam os professores nestas situações, precisam ser enquadradas em um processo de aprendizagem do ensino prático reflexivo, tornando-se centrais no discurso intelectual da escola.

Schön (NÓVOA, 1997) argumenta também que a conversa reflexiva que ocorre durante a ação e junto a outros professores e colegas, é o centro da reflexão sobre a prática, ou seja, estas conversas reflexivas e trocas de experiências sobre a prática, colaboram e contribuem para tomada de decisões, compreensão e troca de experiências. Salienta também que olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação, faz o professor pensar sobre o que aconteceu, o que observou o significado que foi atribuído assim como que outros

significados podemos atribuir ao que aconteceu. Esta reflexão sobre a reflexão-na-ação é uma ação, observação e descrição que ajuda o professor a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer.

Segundo Schön (2000, p. 227), para que uma escola aceite um ensino prático reflexivo, é preciso abrir espaço a esta prática, pois este ensino demanda tempo e intensidade, indo além de um programa semestral, pois tanto para o professor quanto para o aluno o tempo que esta prática exige a um desenvolvimento pessoal e intelectual vai desde os choques iniciais de confusão e mistério próprios do processo reflexivo, como também desaprender expectativas iniciais e começar a maestria de uma prática do ensino prático; tempo para viver os ciclos que fazem parte da aprendizagem e tempo para que o profissional movimente-se repetidamente entre a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. Para Schön (2000, p. 227) é uma marca de progresso em um ensino prático reflexivo o fato de estudantes aprenderem a ver o processo de aprendizagem como, nos termos de John Dewey, “o trabalho prático... de modificação, de mudança, de reconstrução continuada, sem fim.”

Schön ressalta ainda que sua preocupação não é com a divisão entre grupos de professores orientados pela disciplina e os orientados pela prática, mas um design de “uma escola profissional coerente que localize no centro, um ensino prático reflexivo, como uma ponte entre os mundos da universidade e da prática.” Especifica em duas etapas as forças que a sua proposta de *design* depende para se configurar nas instituições, ou seja, o antigo impasse relacionado ao dilema entre “rigor e relevância”, e, o fenômeno que Schön (2000, p. 226) chama de “jogo de pressão”.

### O dilema institucionalizado entre rigor e relevância

Schön ressalta que o currículo normativo das escolas baseia-se na visão de conhecimento profissional como aplicação da ciência a problemas instrumentais, ou seja, começa com a ciência seguida do ensino prático de sua aplicação, separando assim o conhecimento produzido pela ciência da prática que o aplica. Citando Schön quando se refere a esse dilema:

Não há espaço, aqui, para a pesquisa *na* prática, ou, como prefiro dizer, para a reflexão sobre a reflexão-na-ação pela qual os profissionais, às vezes, adquirem nova compreensão de situações indeterminadas e vislumbram novas estratégias de ação. As tarefas do ensino prático reflexivo estão fora do lugar no currículo normativo das escolas profissionais (SCHÖN, 2000, p. 226).

O conhecimento profissional é visto pelas escolas como informação privilegiada ou especialização, sendo que o ensino é compreendido como transferência de informação e a aprendizagem ou armazenagem da informação. Schön critica rigidamente a separação, a divisão em unidades territoriais, sendo que cada campo de disciplinas como ação de um departamento e neste departamento o conhecimento dividido em cursos, nas esferas de cada professor individualmente, os problemas são vistos pelas universidades por meio de seus cursos.

Segundo Schön (2000, p. 226) a academia desenvolveu um universo de comportamentos baseado na separação e uma cordialidade superficial de relacionamentos, onde conflitos abertos são minimizados e os professores gerenciam suas próprias disciplinas ou cursos evitando confrontos no corpo docente e a crítica pública suprimida. A universidade tem também seu próprio comportamento, especialmente nas principais universidades voltadas à pesquisa, onde reina o individualismo e a competitividade, os professores são agentes livres do empreendimento intelectual e a colaboração em grupo é rara, o prestígio tende a estar ligado a movimentos além dos departamentos, em direção a outros ambientes acadêmicos ou práticos no mundo.

Sob essas características Schön nos impele a refletir como um ensino prático reflexivo poderia produzir mudanças e quais as implicações que ocorreriam em uma escola? Schön também nos mostra que para evitar que a prática se torne isolada, devemos cultivar atividades que conectem o conhecimento e a reflexão-na-ação dos professores juntamente com a teoria e prática, propondo como atividade um tipo de pesquisa onde se estude os processos em que os indivíduos adquirem talento artístico prático, e para tal Schön se refere a John Dewey quanto a um tipo de pesquisa apropriada a um ensino prático reflexivo:

Uma série de relatos cuidadosos, em constante multiplicação, em condições que a experiência mostrou, em casos reais, serem favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem, viria a revolucionar toda a questão do método. O problema é complexo e difícil. Aprender envolve... pelo menos três fatores: conhecimento, habilidade e caráter. Cada um deles deve ser estudado. Julgamento e arte são necessários para selecionar, a partir das circunstâncias totais de um caso, quais elementos são condições causais da aprendizagem, quais são influentes e quais são secundários e irrelevantes. Imparcialidade e sinceridade são necessárias para manter-se ciente dos insucessos da mesma forma que os sucessos e para fazer estimativas de graus relativos de sucesso obtido. Observação treinada e aguda é necessária para detectar as indicações de progresso na aprendizagem e, mais ainda, identificar suas causas, um tipo de observação muito mais habilidosa do que é preciso para observar o resultado de testes mecanicamente aplicados. E o progresso da ciência da educação depende da acumulação sistemática desse tipo de material (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p. 228).

Schön ressalta que a descrição sugerida por Dewey se encaixa ao tipo de pesquisa apropriado ao ensino prático reflexivo, sendo que os pressupostos dominantes que as escolas têm sobre o conhecimento, a divisão política e estrutural em departamentos e cursos, a prioridade dada ao ensino em detrimento da instrução, são contra a criação de uma base de pesquisa a um ensino reflexivo. Ao mesmo tempo, nos mostra otimista que existem forças favoráveis ao ensino prático reflexivo, que as agitações nas escolas são fruto da percepção de que é necessária mudança e que há dúvidas sobre a eficácia dos métodos tradicionais de educação.

### O jogo de pressão

Junto ao dilema entre rigor e relevância Schön aponta outro fator que limita a autonomia profissional e exclui a idéia da educação para o talento artístico, denominando como “jogo de pressão” o que ameaça a existência das profissões especializadas e da educação profissional, um ressurgimento da racionalidade técnica. Salienta que a racionalidade não está morta, mas em ascensão em alguns lugares e declínio em outros, algumas escolas lutam pela escolha da direção, inclinando-se a uma ou outra direção, alguns “campos” fazem o mesmo, o auge do modelo analítico parece estar chegando ao fim.

Há uma metade no “jogo da pressão” que consiste na erosão percebida da autonomia profissional, sente-se menos livre para pensar e agir como profissional e educador e ensinar aquilo em que acredita. A diminuição da autonomia profissional reduz a inclinação do profissional em praticar a pesquisa e a reflexão, sendo que a forma mais geral do jogo de pressão é que o poder cada vez maior da racionalidade técnica ou onde ela ainda é presente, é reduzir a disposição das escolas profissionais de educar para o talento artístico na prática e aumentar a disposição para treiná-los como técnicos, fazendo com que os profissionais sintam-se menos livres para exercitar a reflexão-na-ação.

Para Donald Schön esse jogo de pressão sugere a necessidade de reconsiderar o contexto institucional das escolas e suas conexões tênues com os mundos da universidade e da prática, a situação problemática na qual o dilema entre o rigor e a relevância está embutido. A limitação da liberdade dos profissionais em seus ambientes de trabalho deveria ser discutida dentro do currículo profissional, desenvolver conexões entre a ciência aplicada e a reflexão-na-ação, necessidade de criar ou revitalizar uma fenomenologia da prática que inclua uma reflexão sobre a reflexão-na-ação dos profissionais. Ressalta que esses requisitos podem conferir lugar central no ensino prático reflexivo propiciando pontes entre a escola e os

mundos da universidade e da prática, Schön enfatiza que a fenomenologia da prática, ou seja, a reflexão sobre a reflexão-na-ação da prática, deve entrar no ensino prático por meio da vida organizacional do profissional sendo esta perspectiva construcionista de importância crucial, já que os fenômenos da prática são determinados pelas diversas realidades que os indivíduos criam para si mesmos, como concebem e dão forma a seus mundos, assim como o que acontece quando essas diversas formas de conceber suas realidades entram em conflito.

Dentro de sua proposta para um ensino reflexivo Schön (2000, p. 23) aponta que os profissionais “terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas, os professores das disciplinas sobre os métodos de investigação; os instrutores sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão-na-ação,” salienta que os profissionais, instrutores e pesquisadores terão que estudar sua própria prática, e desta forma, questões como: que tipo de pessoas estarão dispostos, individualmente e coletivamente a assumir essa postura e prática reflexiva?

“O desenvolvimento de um ensino prático reflexivo pode somar-se a novas formas de pesquisa sobre a prática e de educação para esta prática, para criar um momento de ímpeto próprio, ou mesmo algo que se transmita por contágio” (SCHÖN, 2000, p. 250, grifo nosso).

Os três conceitos de reflexão em Schön permitem que o professor investigue sua prática, aperfeiçoe seu conhecimento e desenvolva sua habilidade profissional, seu talento artístico na prática. É necessário, portanto, oferecer oficinas de aprimoramento aos professores incentivando-os à prática reflexiva e exercitando o pensamento dentro dos três ícones da reflexão que Schön nos apontou. Assim como Dewey, este treinamento do pensamento ou reflexão que leva à prática demanda tempo e rigorosidade. Na percepção da transformação de sua prática o professor se sente motivado a desenvolver e aperfeiçoar mais sua habilidade artística.

### 2.3 A PRÁTICA REFLEXIVA EM JACK RICHARDS

Para o estudo da reflexão e prática reflexiva em Richards foram consultados os livros *Professional Development for Language Teachers* e *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, e alguns capítulos foram traduzidos pela pesquisadora. Este estudo, além de fundamentar a pesquisa possibilitou que a pesquisadora colocasse em prática os instrumentos de autoinvestigação e autoconhecimento efetivados no programa de formação reflexiva com

os professores participantes da pesquisa. Jack C. Richards é autoridade em metodologia, formação de professores e materiais didáticos e é reconhecido internacionalmente na área de línguas. Ensina em Universidades nos Estados Unidos, Hong Kong, Singapura, Nova Zelândia, Canadá, Indonésia e Brasil, participa também de conferências e consultorias em educação, seus textos e livros sobre formação de professores incluem “Abordagens e Métodos no Ensino de Línguas”, “Além da Formação”, “Ensino Reflexivo em Salas de aula em segunda Língua”, “Metodologia no Ensino de Línguas”, “Desenvolvimento Profissional para Professores de Línguas”, e “Desenvolvimento do Currículo no Ensino de Línguas.”

Em seu livro *Professional Development for Language Teachers* (RICHARDS; FARREL, 2005) junto com o Professor Thomas S. C. Farrel, colocam suas abordagens sobre a formação do professor no ensino de línguas combinando suas experiências nos Estados Unidos e região da Ásia.

Por meio deste livro, com as indicações dos procedimentos apropriados ao aperfeiçoamento da prática no ensino de línguas, procuro analisar e examinar a variedade de abordagens e técnicas para o desenvolvimento e formação do professor de línguas. Dentre os procedimentos indicados por Richards (2005a), muitos deles são desconhecidos dos professores e exigem tempo para planejamento, mas também possibilitam eficácia no resultado em sua prática em sala de aula. Optei por examinar e analisar junto aos professores voluntários da pesquisa do Mestrado em Educação os seguintes aspectos:

*Workshops* (oficinas), *Self-monitoring* (auto-monitoramento), *Teacher support groups* (grupos de auxílio a professores), *Peer observation* (observação da aula em pares ou duplas), *Analyzing critical incidents* (análise crítica de incidentes em sala de aula), *Peer coaching* (colaboração em dupla na prática), *Team Teaching* (processo de investigação da prática onde dois ou mais professores dividem a responsabilidade pela aula).

A reflexão para Jack C. Richards (2005a) é um processo de desenvolvimento não só para os professores como também para as instituições envolvidas na transformação, nas mudanças necessárias no ensino de línguas bem como na educação como um todo.

O ensino de uma segunda língua provê a carreira de muitos professores no vasto campo do ensino de línguas, ou seja, este ensino não se efetivaria sem a dedicação e trabalho destes professores que dia a dia mantêm seu interesse, criatividade e entusiasmo na profissão escolhida, mas também se constata que estes professores precisam expandir seus papéis e responsabilidades além de seus limites para encontrar a recompensa do ensino em línguas, sendo necessário assim que as escolas e instituições educacionais criem oportunidades para



que estes professores desenvolvam a longo prazo objetivos maiores para suas carreiras bem como oportunidades maiores de desenvolvimento profissional (RICHARDS, 2005a).

O campo de ensino de línguas sofre mudanças rápidas, e tanto professores quanto escolas se deparam com novos paradigmas educacionais e tendências que os obrigam a mudar currículos, cronogramas, para atender as necessidades dos alunos. Assim, os professores precisam investir em sua carreira e serem valorizados em seu desenvolvimento e formação profissional. Para isso precisam desenvolver conhecimento especializado e habilidades em muitos aspectos do ensino e expandir seu conhecimento sobre pesquisa, teoria e temas de ensino, ter novos papéis e responsabilidades além da sala de aula, desenvolver relações de cooperativismo e colaboração com outros professores, desenvolver e permitir-se a autorreflexão e autoavaliação, desmistificando estes procedimentos e são mantidos hoje como crença de ameaça e competitividade dentro de suas carreiras e locais de trabalho.

Jack C. Richards propõe a adoção destes procedimentos para que os professores possam desenvolver seu profissionalismo dentro do ensino de línguas, sendo que estes procedimentos podem facilitar e auxiliá-los em sua prática. Por meio de workshops, grupos de auxílio a professores, diários de aula, autoobservação, análise crítica dos incidentes, análise de caso, pesquisa ação, investigação e colaboração em duplas ou grupos de professores (*peer coaching*), a prática de ensino em duplas ou grupos (*team teaching*), podem alcançar resultados positivos em suas práticas, tendo como objetivo ajudar professores e também os responsáveis pela formação destes, escolhendo atividades relevantes às suas necessidades e também familiariza-los com estas abordagens.

As técnicas e procedimentos que analisaremos a seguir são propostas do Professor Jack C. Richards as quais foram adaptadas ao trabalho de pesquisa neste trabalho.

#### Oficinas:<sup>6</sup>

Uma oficina ou workshop é uma atividade intensiva e de período curto, projetada para produzir conhecimento e habilidades específicos, onde os participantes aprendem algo para aplicar em suas aulas e adquirir mais experiência sobre o assunto que foi discutido, desenvolvendo atitudes para observação em sala e também conduzindo pesquisa-ação sobre sua prática.

---

<sup>6</sup> Texto traduzido livremente do livro “Professional Development for Language Teachers” de Jack C. Richards, 2005.

As oficinas geralmente oferecem oportunidades aos professores de examinar suas crenças ou perspectivas de ensino, propiciando aos mesmos um processo de reflexão em sua própria prática. As oficinas são comuns e úteis na contribuição para o desenvolvimento e formação dos professores (RICHARDS, 2005, p. 23).

Vários são os benefícios das oficinas, pois oferecem aplicabilidade da teoria na prática dos professores ajudando-os a resolverem seus problemas, ou seja, realça as habilidades práticas dos professores mais do que sua compreensão teórica; aumenta a motivação dos professores, pois estes podem dividir com outros suas dúvidas e preocupações normalmente mantidas em si mesmas, e quando participam destas oficinas percebem que suas angústias são as mesmas de outros colegas de outras instituições. As oficinas desenvolvem também o senso de colegiado por ser uma atividade interativa e por permanecer tempo com outros colegas, desenvolvem vínculos e relações que vão além dos encontros das mesmas. As oficinas são de curta duração, pois focam temas específicos, sendo vantajoso para o professor e também para a instituição cujo tempo sempre é precário para atividades extras.

Oferecer oportunidades aos professores em participar de oficinas para seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional deveria ser uma das primeiras preocupações de administradores e coordenadores de instituições, pois estas dão e oferecem oportunidades de que os professores fora da sala de aula mantenham conexões com outros colegas e retornem à sua prática com renovado entusiasmo.

O Professor Thomas S.C. Farrel<sup>7</sup>, em 2002 conduziu uma oficina sobre *Reflective Practice for Language Teachers* no *Singapore Tertiary English Teachers Society (STETS) Annual Workshop*, enfocando a definição da Prática Reflexiva, as cinco características de um professor reflexivo, abordagens reflexivas, ou seja, diário de aula, grupos de discussões, e também a Tendência Reflexiva em Dewey.<sup>8</sup>

No Brasil, e em particular em Curitiba, acontecem oficinas semestrais e anuais realizadas pelas editoras, trazem autores dos livros que são de interesse da própria organizadora da oficina. É uma oportunidade de os professores atualizarem seu conhecimento e formação profissional, uma atividade gratuita, e normalmente participam professores da rede pública, estadual, assim como de cidades e estados vizinhos. As escolas de línguas atualmente procuram desenvolver, cada uma dentro de seus critérios de prioridade oficinas aos professores para que possam despertar para uma prática mais reflexiva.

---

<sup>7</sup> O Professor Thomas S. C. Farrel é Professor de Linguística Aplicada da Brock University, no Canadá. Tem trabalhos publicados na área do ensino reflexivo, metodologia, e formação do professor de línguas.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.stets.org.sg/stetsAnnualWorkshop.htm>>.

### Automonitoramento:<sup>9</sup>

O ponto de partida para o desenvolvimento e formação do professor é a consciência de como se configura seu conhecimento, sua habilidade e sua atitude, bem como o uso desta informação como base para sua auto-avaliação.

Normalmente em instituições a avaliação do professor é feita por um supervisor ou coordenador baseada no retorno dos alunos, observação de aulas, reunião com o professor, e outras fontes de investigação. Contudo, os professores podem avaliar a si mesmos conforme informações coletadas em sua própria prática por meio de diários de aula, gravações de suas aulas em áudio ou vídeo, permitindo que o auto-monitoramento (*self-monitoring*) ou auto-observação sirvam ao propósito de investigar sua própria prática.

A auto-avaliação ou auto-observação refere-se a uma abordagem sistemática de observação e avaliação, assim como a administração do próprio comportamento e crenças do professor, permitindo uma melhor compreensão e controle sobre seu comportamento.

A auto-observação ou auto-avaliação, assim como outras técnicas para a prática do ensino reflexivo, está fundamentada (RICHARDS, 2005a, p. 34) na perspectiva de que para uma melhor compreensão de sua prática, de sua maior ou menor competência no ensino, é preciso que o professor colete informação objetiva e sistemática sobre si e sobre seu comportamento em sala de aula, usando esta informação como base para tomar decisões e mudanças que sejam necessárias.

Para Richards (2005a), os benefícios da auto-observação são gratificantes, pois permite ao professor um autoconhecimento sobre sua prática e de como atuam em sala quando analisam as gravações ou lêem as transcrições destas.

Os critérios ou procedimentos usados para iniciar e incentivar o auto-monitoramento vão desde o diário de aula (diferentemente do plano de aula), propondo que o professor relate ou reporte o que realmente aconteceu em sala de aula, ou seja, a reflexão sobre a ação, permitindo que o professor reflita sobre os problemas e situações a serem resolvidas em sua prática e também o aprendizado do aluno. Normalmente este diário de aula enfatiza a avaliação com perguntas sobre os aspectos que melhor foram trabalhados em aula ou que deram menor resultado, ou ainda que devam ser mais trabalhados. Esta narrativa pode ser descritiva e também reflexiva. Quando descritiva, um resumo da aula é feito sem que haja avaliação ou comentário sobre o que aconteceu, relatando apenas o conteúdo da aula mais que

---

<sup>9</sup> Tradução livre do livro “Professional Development for Language Teachers, de Jack C. Richards, 2005.

uma avaliação; quando a narrativa é reflexiva, o professor revê criticamente que aconteceu, analisando o que poderia ter melhorado e o que aprendeu com a experiência, ou seja, reflete sobre a ação.

Outro critério indicado por Richards (2005a), é a gravação da aula em áudio ou vídeo, sendo uma abordagem indicada para o desenvolvimento do auto-monitoramento, pois os professores têm a oportunidade de ouvir ou ver a si mesmos, analisar e examinar sua prática e também assumir a consciência sobre sua própria prática, estilo e abordagens usadas em sala de aula.

Segundo Richards, na revisão das gravações, as perguntas devem depender da filosofia de ensino do professor ou como ele vê esta forma de investigação sobre sua prática, como vê a interação com o aluno e como encoraja esta interação, como percebe a autonomia de aprendizado de seu aluno e como direciona seu estilo de ensino em sala de aula.

Tanto as gravações em áudio quanto em imagem são de grande benefício para o crescimento na prática do professor e aprendizado do aluno, sendo necessários que ambos, professor e aluno, sintam-se confortáveis e dispostos a essa forma de investigação.

O automonitoramento ou auto-observação é um dos primeiros passos para o desenvolvimento profissional do professor na abordagem reflexiva, permitindo assim que outras técnicas tais como *Peer coaching* (colaboração em pares) ou *Teacher Support Groups* (grupos de auxílio), possam ser exploradas também.

#### Grupo de Auxílio ao Professor:<sup>10</sup>

Para Richards (2005a), a colaboração em grupo é de suma importância para o desenvolvimento do professor, e um grupo de auxílio ao professor ou “teacher support groups” pode ser definido por dois ou mais professores colaborando entre si para realizar e discutir objetivos, preocupações, problemas e experiências. Ao mesmo tempo suas relações se aprofundam permitindo que haja maior interação entre os mesmos, proporcionando oportunidades de conhecimento e investigação em sua prática.

O grupo de auxílio ao professor, entretanto, não é mero encontro mensal ou semanal onde serão resolvidos os problemas da escola, mas uma atividade voluntária e não inclui todos os professores. Pode ser denominado também como grupo de estudo ou círculo de

---

<sup>10</sup> Texto traduzido livremente do livro “Professional Development for Language Teachers” de Jack C. Richards, 2005.

aprendizado, mas este autor prefere denominar “teacher support groups” ou grupos de apoio ao professor.

Há vários benefícios deste grupo e entre eles destaca-se:

**A revisão e reflexão da prática** – Os professores encontram-se regularmente e discutem e refletem sobre abordagens e metodologias, materiais usados e também a avaliação do curso e os resultados obtidos com os alunos.

**Desenvolvimento de materiais** – O grupo desenvolve materiais, ou seja, prepara exercícios e atividades específicos para a habilidade exigida no cronograma, onde o professor e o grupo percebem que o livro base não está suprimindo a necessidade a contento.

O grupo de auxílio oferece um fórum onde os professores podem discutir e refletir sobre o que é importante para sua prática e também para o aprendizado do aluno, obtendo mais segurança em sua prática, motivação, interação, conselho e ajuda mútua, propiciando um ambiente de colaboração entre os colegas mais experientes e os inexperientes, permitindo assim um trabalho conjunto para explorar assuntos e resolver problemas.

Observação em pares:<sup>11</sup>

Trata-se da observação conjunta ou em pares, sendo que muitos professores vêm de forma negativa a observação. Muitas vezes está relacionada à avaliação de sua prática e consequentemente é considerada como uma experiência negativa. Tanto os professores experientes quanto os inexperientes podem ser beneficiados com a “peer observation” ou observação em pares, pois propicia a oportunidade ao professor de ver como o outro também lida com os mesmos problemas do dia a dia. Observar outro professor instiga a reflexão sobre sua própria prática, e para o professor que está sendo observado o observador vê aspectos objetivos da aula que muitas vezes passam despercebidos ao professor observado.

Para ambos há benefícios sociais, pois aproxima mais os professores e consequentemente há maior colaboração e compreensão profissional, permitindo a troca de idéias e experiências, bem como a discussão e resolução dos problemas.

A observação em pares propicia chances de ver como o colega ensina, também contribui para o colegiado da escola, e é uma forma de coletar informações sobre a prática em sala de aula. Também é uma oportunidade de desenvolver a auto-consciência em sua própria prática.

---

<sup>11</sup> Texto traduzido livremente do livro “Professional Development for Language Teachers” de Jack C.Richards,2005.

O propósito da observação é aprender da experiência da observação, sendo assim o observador não pode depender só da memória, mas usar de procedimentos como a narrativa escrita, notas de campo, ou uma lista com itens para monitorar as estratégias adotadas pelo professor observado.

Há necessidade também de que os pares estejam em acordo sobre os procedimentos de observação, sendo que a confiança mútua é essencial para o desenvolvimento de ambos.

#### Análise Crítica de Incidentes:<sup>12</sup>

A análise crítica de incidentes por ser um acontecimento não planejado e que ocorre durante a aula, ou seja, durante a prática do professor em sala de aula desencadeando o processo reflexivo sobre alguns aspectos do ensino-aprendizado. Esta análise crítica no ensino envolve a documentação e análise de incidentes na prática com o intuito de aprender com estes incidentes e melhorar a prática.

Richards (2005a, p. 113) denomina incidente crítico porque instiga o professor à reflexão sobre o significado do que aconteceu e também a percepção de suas implicações.

Para ele, documentar e refletir sobre os incidentes propicia ao professor um crescimento profissional, bem como, um aprendizado maior sobre sua prática e sobre seus alunos.

O grau de criticidade do incidente depende da compreensão que o professor tenha sobre a sua forma de ensinar e da interpretação que possa dar à gravidade do acontecido, muitas vezes deixa de ser crítico por parecer insignificante, mas quando analisado e investigado percebe-se que é necessário um olhar mais atento sobre a situação, e principalmente sobre o aluno ou alunos envolvidos, pois seu aprendizado é o foco da solução do problema.

Explorar estes incidentes traz muitos benefícios tanto para o professor quanto para a escola ou instituição, pois ajuda a identificar e resolver o problema ajuda a aperfeiçoar a prática e dá ao professor um maior senso de consciência profissional facilitando seu crescimento e desenvolvimento tornando-o mais consciente de seus conceitos sobre o ensino-aprendizado em línguas.

Thiel (1999, apud RICHARDS, 2005a, p. 118) sugere que o relato escrito ou falado de um incidente crítico deve seguir passos como a auto-observação, descrição do ocorrido,

---

<sup>12</sup> Texto traduzido livremente do livro “Professional Development for Language Teachers” de Jack C. Richards, 2005.

autoconsciência e a auto-avaliação, sendo esta uma das partes mais difíceis, pois o professor irá considerar como o incidente modificou sua compreensão da prática e se a transformou.

#### Prática colaborativa:<sup>13</sup>

É um procedimento onde dois professores colaboram para que sua prática desenvolva melhor, elaboram e exploram oportunidades dentro de sua prática de ensino onde um adota o papel de “coach”, ou seja, treinador, oferecendo suporte técnico e também afetivo para que o outro professor possa aperfeiçoar sua prática provendo assim um retorno construtivo e positivo. Este retorno precisa ser desprovido de julgamento e avaliação, onde o “coach” ou treinador oferece observações e sugestões, mas tomando cuidado para que o outro professor tome as decisões.

É um modo eficaz de promover o desenvolvimento profissional do professor, permitindo que ambos olhem os problemas da prática e desenvolvam possíveis soluções; é uma oportunidade também de que professores mais experientes trabalhem em conjunto com os novatos e possam através de sua experiência desenvolver novos projetos, além de revitalizarem sua prática através do processo de “coaching”, ou seja, treinamento.

Dentro do processo do “peer coaching”, cada membro ou parceiro de treinamento tem um papel específico a cumprir:

- a) *Coach* ou Treinador: seria um amigo crítico, ou outro professor que observa e ajuda no processo de colaboração. Stenhouse (1975, apud RICHARDS, 2005, p. 148) foi o primeiro a discutir e difundir este procedimento e recomendava que se um professor trabalhasse com outro poderia aconselhar melhor como amigo do que como orientador ou coordenador, e desenvolveria melhor suas habilidades reflexivas. Sendo assim, amigos críticos são professores que colaboram entre si com a intenção de encorajar discussões e reflexões que aumentarão a qualidade do ensino-aprendizado, mas com o cuidado de dar um retorno sem julgamentos ao seu colega estreitando desta forma um relacionamento de maior confiança entre ambos.
- b) o Professor: Este professor precisa colaborar com o treinador, permitindo-se a mente aberta e também estar interessado e receptivo ao aprendizado de novas técnicas de ensino para que seus alunos sejam beneficiados.

---

<sup>13</sup> Texto traduzido livremente do livro “Professional Development for Language Teachers” de Jack C. Richards, 2005.

### Prática em equipe:<sup>14</sup>

Esta técnica também é chamada de ensino em dupla e é um processo onde dois ou mais professores dividem a responsabilidade do planejamento de aulas ou mesmo de um curso. Neste processo, os professores têm iguais responsabilidades nas diferentes fases do ensino, beneficiando a todos e promovendo a colegialidade entre os professores da escola.

Quando há a possibilidade em dividir a responsabilidade, ambos desempenham papéis de observadores, professores, envolvendo uma abordagem colaborativa em planejar, desenvolver, ensinar e avaliar as aulas.

É importante que ambos tenham iguais responsabilidades no planejamento, tomadas de decisões, na prática das aulas, e principalmente avaliar que os resultados desta prática colaborativa ou em equipe, tenham um grande potencial de aprendizado colaborativo.

Programar esta técnica ou procedimento requer destes professores um grande senso de confiança entre ambos, precisa ser bem coordenado, as aulas e conteúdos bem monitorados para que os alunos sintam que as aulas são coesas. Após as aulas a equipe deve revisar o processo com o objetivo de avaliar o que foi aprendido, não só pelos alunos, mas também por eles mesmos, permitindo assim o consenso em continuar ou não no processo.

As diversas técnicas de investigação da prática que foram apontadas neste estudo e seguindo a proposição de Richards, requerem esforço e perseverança por parte dos professores, a colaboração e interação da coordenação e direção da escola para a transformação do ensino. Adotando estas técnicas há transformação na prática e um eficaz desenvolvimento profissional dos professores, permitindo uma maior qualidade no ensino-aprendizado tanto para o aluno quanto para o professor e conseqüentemente para a instituição. Percebe-se em toda fala de Jack C. Richards a proposta de uma conexão entre a fundamentação teórica com a técnica de investigação do problema, seguindo o pensamento reflexivo de John Dewey.

Observam-se também como os três critérios de investigação reflexiva sobre a prática propostos por Donald Schön: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação, e a reflexão sobre a reflexão na ação, estão relacionados com a proposta de Jack Richards no desenvolvimento e aprofundamento na formação do professor em sua prática.

Desta forma o professor, utilizando em sala de aula estas ferramentas ou instrumentos para a realização da autoinvestigação, poderá aperfeiçoar seu modo de ensinar e aumentar sua

---

<sup>14</sup> Texto traduzido livremente do livro “Professional Development for Language Teachers” de Jack C. Richards, 2005.



autoconfiança investigando e refletindo sobre o que aconteceu em sala, e também com o auxílio de seus colegas e escola; buscando em conjunto a resolução dos problemas das atividades diárias relacionadas com sua prática e o aprendizado de seu aluno.

O professor precisa decidir quais métodos de investigação se encaixam melhor à sua personalidade e modo de ensinar, só ele pode procurar aperfeiçoar sua prática levando-o a uma autonomia que também assegurará uma autoconfiança maior em sua profissão.

### 3 A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

A abordagem tradicional da Formação de Professores defende a crença de que qualquer docente pode desempenhar tarefas de supervisão em treino prévio. O seu “saber-fazer” é suficiente para considerar que “sabe ensinar”. Desta forma, um conceito que hoje é utilizado com maior frequência por investigadores e formadores de professores de diversas procedências e níveis, referindo-se às novas tendências na formação de professores é o conceito de reflexão. Foi popularizado de forma que hoje é difícil encontrar referências escritas em formação de professores que não o incluam como elemento estruturador dos programas de formação de professores (MARCELO GARCIA, 1999, p. 41).

Este autor também remonta a Dewey quando se refere ao ensino reflexivo como o “exame ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença e forma de conhecimento a luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que tira” (DEWEY, 1959a, p. 18), daí a necessidade de formar professores reflexivos para que consigam ser reflexivos em relação a sua própria prática.

Para que esse pensamento, o pensamento reflexivo, ou a prática reflexiva se desenvolva é preciso que o professor esteja aberto a mudança, capaz de analisar o seu ensino, ser autocrítico, com amplo domínio de competências cognitivas e reacionais. É necessário, contudo, considerar que professores são sujeitos que aprendem e não apenas meros executores ou obstáculos para a mudança, requerendo que se investiguem como estes professores aprendem a ensinar e facilitar a aprendizagem destes. Os professores são sujeitos adultos que como tal aprendem e se implicam em situações formativas, evoluem ao longo de sua vida. Esta evolução não só é fisiológica, mas é fundamentalmente cognitiva, pessoal e moral.

Saviani (1989, p. 163), nos mostra:

[...] que uma das alternativas de educação é a Educação Permanente, a qual sugere que o homem é um ser inacabado, é sempre objeto da educação, a educação não acaba com a idade adulta, como acredita a concepção tradicional de educação. O homem é sempre educável e essa educabilidade inacabada do homem se cumpre das mais diferentes formas. Por Educação Permanente entende-se, portanto que não se trata do adulto analfabeto, mas do adulto, qualquer que seja o seu nível cultural, seu “posto” na sociedade, o homem é susceptível de ser submetido a um processo educativo.

Percebe-se que na formação do professor essa educação também deve ser permanente, continuada, permitindo que seu desenvolvimento e crescimento intelectual propicie autonomia e realização à classe dos professores tão achatada pelas condições em que é

obrigado a exercer o ensino. É necessário enfatizar, porém que a reflexão sobre a prática deve ser a partir de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu pensamento, aprimorando seu modo de agir, seu saber-fazer, e internalizando instrumentos de ação que o ajudem a investigar sua prática e aprimorá-la. Esta apropriação teórica implica o desenvolvimento dos processos do pensar em relação aos conteúdos.

Segundo Libâneo (PIMENTA,2000), sabe-se são consideráveis as deficiências do professor em relação ao pensar e que eles precisam dominar estratégias de pensar e pensar sobre o próprio pensar. Desta forma, leva-se a questões de como ajudar os professores a desenvolver sua habilidade e mudar sua prática escolar partindo da reflexão para a ação e se quisermos que este professor trabalhe numa abordagem reflexiva e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios pensamentos e expresse seus pensamentos resolvendo seus problemas , é necessário que sua formação tenha essas características.Na concepção deste autor:

Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos [...] o aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor. Penso que o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.Em outras palavras, os mesmos processos e resultados que devêssemos esperar da formação geral dos alunos das escolas regulares deveriam ser conteúdos da formação dos professores. Nesse sentido, o princípio dominante na formação não seria, em primeiro lugar, a reflexão mas a atividade de aprender ou melhor, a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica em termos de teorias do ensino e da aprendizagem.

A escola é, portanto um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, ou seja, da reflexão. Adquirir conhecimento aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, isso implica sempre na reflexão. Mas, também a escola é lugar de formação da razão crítica para uma cultura reflexiva que propicia a autonomia, a autodeterminação, e condição de emancipação intelectual e social. Se quisermos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo.

Percebe-se que são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, que ajudem o professor a realizar melhor o seu ensino, e assim, sua capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Pimenta (2000, p. 29), em sua fala sobre formação de professores, identidade e saberes da docência, refere-se sobre a construção da identidade do profissional , diz que esta identidade se constrói a partir da significação social da profissão, e da reafirmação de práticas

consagradas culturalmente e que permanecem significativas. A identidade do professor é construída a partir do significado que este dá à sua atividade cotidiana a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, suas representações e de seus saberes, suas angústias e anseios, e do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Dentre os saberes que esta autora aponta, e mais especificamente os saberes do conhecimento, o qual implica em trabalhar com as informações, vinculando a inteligência com a arte de vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente, de produzir novas formas de desenvolvimento, salienta que:

[...]um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições do conhecimento. [...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.

Se, conhecer não se reduz a se informar e expor-se aos meios de informação para adquiri-las, é preciso operar as informações no sentido de chegar ao conhecimento, e assim a escola, os professores têm um grande trabalho que é proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, possibilitando pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária para a construção do conhecimento. Para Pimenta, o pensamento reflexivo, a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação é uma proposta metodológica para a identidade necessária do professor e sua formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: “os saberes de uma prática reflexiva, os saberes de uma teoria especializada e os saberes de uma militância pedagógica” (PIMENTA, 2000, p. 30)

Zeichner (apud PIMENTA, 2000), ressalta a importância de preparar professores que assumam uma postura reflexiva em relação ao seu ensino e às condições que o influenciam. Para este autor é preciso, contudo que a formação prática reflexiva dos professores não seja de cima para baixo onde os professores aplicam passivamente os planos, mas que essa abordagem possa melhorar a formação destes professores aumentando sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

“A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório e desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social”, salienta Pimenta (2000, p. 31) e a formação de professores nessa tendência reflexiva se configura na valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e também das instituições envolvidas uma vez que supões condições de trabalho propiciadoras de formação

contínua dos professores , no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.’

Trabalhar, portanto, o conhecimento na dinâmica da globalização, da transformação, na formação de alunos, e estes também em crescente processo de transformação, requerem cursos aos professores em permanente formação, e isto pode ser compreendido como ressignificação identitária dos professores. Esta perspectiva enfim apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente, mas estas propostas precisam ser reconcebidas e propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social.

Para Ghedin (PIMENTA, 2000, p. 131), “o caminho aberto pela necessidade da reflexão como modelo de formação, propôs uma série de intervenções que tornou possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação de professores”; percebe-se no contexto da educação que é inegável a contribuição de Schön neste paradigma de muitas críticas e discussões, pois a colocação de alguns autores e Ghedin dentre eles é quanto aos fundamentos pragmáticos que a prática reflexiva remonta e não à questão prática.

Ghedin ressalta que a crítica “não é exclusiva a Schön, mas à razão técnica, pois a racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista e se constrói sobre os próprios princípios da investigação contemporânea” (SCHÖN apud PIMENTA, 2000, p. 132), a crítica portanto, é em relação ao instrumento técnico da prática reflexiva para resolução dos problemas, ou seja, mediante técnicas do pensamento dentro da prática reflexiva se resolvem as situações problemáticas na rotina do professor, e o questionamento é , ao se esgotar o repertório teórico e instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como lidar com a situação.

Ghedin (PIMENTA, 2000, p. 132) salienta que a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e este questionamento inclui intervenções e mudanças, portanto, para acontecer a mudança é necessário o autoquestionamento e o desenvolvimento desta capacidade no professor para que o resultado desta busca que se dá no constante questionamento da prática, no que se pensa e no que se faz, contribua para o desenvolver da prática reflexiva e conseqüentemente na mudança e transformação do professor e sua maneira de ensinar.

A atividade reflexiva como interpretação ou como instrumento teórico da sua transformação é sempre uma atividade intelectual teórica, e para produzir mudança e transformação nos sujeitos, não basta desenvolver a atividade teórica, é preciso aliar à prática. Para isto Ghedin ressalta:

[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Porém, esta transformação da consciência das coisas é pré-suposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático (PIMENTA, 2000, p. 133).

Portanto, teoria e prática são indissociáveis, e separá-los é arriscar a possibilidade de reflexão, ou seja, é como se a reflexão fosse separada da ação levando o ser humano a uma negação da sua própria identidade reduzindo-o a ação apenas como mero autômato da prática.

A prática leva a um constante vai e vem do pensamento e da ação, mas só pode ser assegurada se houver consciência deste processo, é nesta relação entre a prática e a teoria que se constrói, resultando em uma organização e elaboração de saberes, e o educador é o responsável pela transmissão deste saber produzido.

O professor, portanto, precisa refletir sobre os conteúdos trabalhados, a maneira como trabalha, sua postura diante dos alunos, diante do sistema social, político e cultural, para se chegar a um saber fundamentado na experiência e tornando-se um especialista do fazer. Fundamentar o professor na práxis, ou seja, na ação-reflexão-ação, rompendo com o modelo mecânico da prática e impondo um novo modelo emancipando e autonomizando o professor e desta forma emancipando seus alunos no aprendizado, preparando-os para o mundo do trabalho, sendo agente formador livre e consciente de sua contribuição para uma nova sociedade.

A formação do professor como agente reflexivo estende sua deliberação a uma situação social mais ampla colaborando para que se gere uma mudança social mais reflexiva. Contudo, para se falar de uma prática reflexiva competente as condições de ensino têm que ser examinadas e mudadas, muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula, sendo necessário transcender os limites de seu trabalho, superando uma visão na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a escola fixa.

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, explorar a natureza social e histórica, tanto na nossa relação como atores nas práticas da educação como na relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. Um processo de reflexão crítica permitiria o professor avançar num processo de transformação da prática mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, mas para isso, requer uma consciência dos significados implícitos nas instituições e nas ações dos professores, adotando uma ação que transforme e elimine a injustiça que teima em existir nas instituições e está enraizada na prática dos professores.

Habermas (apud PIMENTA, 2000), “defende a auto-reflexão como possibilidade de trazer à consciência os determinantes de uma forma concreta de estar estruturada a realidade social, processo pelo qual, ao fazer-se consciente de tais determinantes, se desfazem seus poderes repressivos sobre a razão”, percebe-se entretanto, que as diferentes posições sociais dos sujeitos e suas distintas experiências de vida criam diferenças que se refletem nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos, nas ilusões, e as contradições que vivem os professores são também produto do encontro com essas diferenças, das diferentes perspectivas e interesses com os quais os professores convivem em seu ambiente de trabalho. O desenvolvimento da reflexão crítica poderia estar na superação dessas diferenças como em seu reconhecimento.

O movimento do professor reflexivo, no final dos anos 70, aparece na literatura relacionada com os paradigmas de formação de professores e autores como Antonio Novoa, Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, Evandro Ghedin, ressaltam o tema e a importância da reflexividade na formação inicial e continuada de professores.

Para Libâneo (apud PIMENTA, 2000, p. 55) a reflexividade é uma auto-análise de nossas próprias ações, podendo ser feita comigo mesmo e com outros. É a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios, e em sua análise há pelo menos três significados para reflexividade:

**Em um primeiro significado**, a reflexividade como consciência de meus atos, ou seja, a reflexão como conhecimento do conhecimento e o pensar sobre mim mesmo, sobre o que está em minha mente. Penso, examino minhas idéias e esta reflexão me leva à teoria que orienta minha prática.

**Em um segundo sentido** a reflexão é entendida como uma relação direta com a minha reflexividade e as situações práticas. Esta reflexão é imanente à minha ação. Ela decorre da minha experiência e é formada no decurso da minha experiência. Começa necessariamente em uma situação concreta. É o estágio inicial da experiência (DEWEY, 1959b, p159). A partir desta reflexão, eu defino meu modo de agir futuro, desta forma, o pensamento está entre o mundo externo e a ação do sujeito. A função deste pensamento é dar uma nova direção a minha ação e esclarecer o que devo fazer.

**O terceiro ponto** é a reflexão dialética, onde há uma realidade dada que independe da minha reflexão, mas é captada por ela. Esta realidade é uma construção teórico-prática e na perspectiva dialética, a teoria crítica acentua o caráter político da teoria em relação `prática, pois o conhecimento teórico tem a função de operar o desvendamento das condições que

produzem a alienação, as injustiças e as relações de dominação. Contudo, esse conhecimento precisa ser crítico, implicando em uma auto-reflexão sobre si e seus compromissos e limites.

Libâneo ressalta ainda que a história da reflexividade começa desde que o homem se fez homem e aponta a proposta de Paulo Freire no processo de reflexão-na-ação visando à formação política, pois no conhecido método Paulo Freire se distancia do contexto concreto para uma análise crítica dos fatos por meio da representação existencial dos educandos, para num segundo momento passar a uma decodificação feita pelo diálogo educador-educando e possibilitar a análise crítica da realidade. Para isso Freire escreve (PIMENTA, 2000, p. 58):

No contexto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade [...] da prática e da teoria, da ação e da reflexão [...] A reflexão só é legítima quando nos remete sempre [...] ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão.

Libâneo sugere duas formas de reflexividade, ou seja, a reflexividade de cunho neoliberal e a de cunho crítico. É preciso tentar compreender as diferenças dessas colocações, pois no campo liberal, Libâneo (PIMENTA, 2000, p. 62) coloca a relação do método reflexivo como pertencente ao âmbito do positivismo e ainda do tecnicismo, tendo como denominador comum a racionalidade instrumental; e no campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária. Há variações dentro de cada um desses tipos básicos.

A potencialidade reflexiva é intrínseca ao ser humano e a capacidade de pensarmos sobre nossos atos, nossas construções pessoais, nossas intenções, supõe a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, e também mudar nossas intenções e nosso próprio processo de conhecer.

Portanto, a orientação em formação de professores chamada de prática em oposição à técnica tem variações de liberais à crítica e pode também ter posições fronteiriças. O termo reflexividade que Libâneo incorpora, é a reflexão ou pensamento reflexivo que pioneiramente Dewey (1959a) aponta, não tem fronteiras, ou seja, o pensamento reflexivo se mantém nas concepções tanto da direita quanto da esquerda, e na prática escolar e docente, comportamental, nas atitudes, métodos e procedimentos, não se questiona se é neoliberal ou crítico para que se realize.



A ampliação da capacidade de reflexão do indivíduo precisa ocorrer em diversos âmbitos, especialmente no trabalho e na escola, e pode ser desenvolvida tanto pela psicologia cognitiva quanto pelo tecnicismo. A visão e compreensão instrumental e técnica do ensino em que o raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo e meio de resolver problemas toma a reflexão como prática individual e já foi apontada por Dewey (1959a) como forma de ação inteligente para a transformação do sujeito e do contexto em que atua.

A reflexão crítica é um termo de reflexão incorporado pelos educadores brasileiros a partir de Nóvoa (1997) com seu livro “Os professores e sua formação”, cuja visão este autor apresenta o pensamento de outros autores sobre a reflexão, concebendo o ensino como atividade reflexiva. Para Nóvoa o paradigma do professor reflexivo, o professor que reflete sobre sua prática, que pensa e que elabora em cima dessa prática, é o paradigma dominante na área de formação de professores hoje, mas ao mesmo tempo esse mesmo paradigma sempre existiu, ou seja, o professor sempre pensou sobre sua prática, apenas não sabia como desenvolver a reflexão ou a prática reflexiva e compreender que pode ajudar na resolução de problemas em suas aulas.

Para este autor, a formação continuada do professor é vista hoje como um *continuum*, é impensável que um professor hoje não dê continuidade à sua formação e profissão e este desenvolvimento se dá por meio de sua prática e são as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios de assegurar esta formação continuada. Sugere que esta formação continuada seja centrada nas escolas, numa organização que possibilite aos professores a continuidade de sua formação.

Nóvoa ressalta também que a “prática reflexiva não é inerente à profissão docente, no sentido de serem naturais, mas são inerentes por serem essenciais para a profissão”, devendo, portanto que sejam criadas condições para este professor desenvolver melhor esta prática. Condições de trabalho em grupo, de troca de experiências, a partilha de experiência e conhecimento para que em conjunto e em grupo possa se dar origem a uma atitude reflexiva por parte dos professores.

A partilha da experiência com o grupo enriquece o indivíduo e todo o grupo, e a experiência só se transforma em conhecimento por meio da análise sistemática da prática, esta análise é individual, mas que também é coletiva, com os colegas, nas escolas e nas situações de formação.

A experiência, contudo não é formadora de conhecimento, ela pode ser apenas uma repetição, uma rotina, a reflexão é que é a formadora da experiência. Nenhuma posição conceitual sobre o valor da experiência no ensino e na formação de professores é possível sem

nos referirmos a Dewey (apud MARCELO GARCIA, 1992, p. 39), e este autor já apontava que “a experiência não é sinônimo de educação, não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo da atividade da experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha”.

Portanto, a idéia de que o professor possa pensar sua prática e desenvolver a capacidade reflexiva sobre sua própria prática implica da parte do professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, entendendo que a reflexão é um processo ligado intrinsecamente à experiência, assim o conhecimento prático é um processo de reflexão na ação dentro de uma situação problemática concreta.

A reflexão pode ser considerada assim como metodologia de trabalho e como prática reflexiva, isto é, como um programa de orientação geral na formação de professores, a distinção da reflexão como metodologia de trabalho e como prática reflexiva, pode-se acreditar que é a reflexão sobre a prática gerando por si só formas de intervenção.

Para Ghedin, “Por meio da reflexão encontramos nossa indivisibilidade e nos damos conta da nossa corporeidade, da sociabilidade e da nossa historicidade” (PIMENTA, 2000, p. 145), se ignorarmos esta dimensão de nós mesmos, ignoramos a compreensão de nós mesmos e conseqüentemente a totalidade de nosso ser, surgindo os enganos e as ideologias como formas de manipulação da consciência, sem a habilidade da reflexão os sujeitos tornam-se meros objetos manipulados pelo sistema político-ideológico.

Reflexão e Educação, portanto, são temas indissociáveis. Ou pelo menos deveriam ser. A escola deve ser necessária e essencialmente o lugar geográfico da construção e do diálogo crítico. E a reflexão na escola, buscar e cumprir a tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade. A possibilidade de se instaurar o processo da reflexão tem na escola o local privilegiado e construir este caminho é uma necessidade que não pode esperar, é uma tarefa primordial, proporcionar no ensino um processo reflexivo possibilitando a formação de cidadãos autônomos.

Educar para e na reflexão é a tarefa essencial do presente, se quisermos pensar em uma sociedade e humanidade diferente desta marcada pela exploração, mas essa busca passa por uma mudança de postura diante do mundo, das coisas e dos outros, pois formar mentes reflexivas é romper com formas e modelos tradicionais de educação.

O processo reflexivo na formação do professor não surge por acaso, é resultado de uma trajetória longa e como Dewey aponta, demanda tempo e rigor neste pensamento para que se realize. Este processo, portanto é uma trajetória que se estende pela vida, é uma maneira de compreender a própria vida em seu processo e não é impossível de realizar. “A

sociedade não propicia espaço para a existência da reflexão na educação, mas quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar não será autônomo, continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa” (ALARCÃO, 2004).

Ninguém é obrigado a ser reflexivo, mas podem ser estimulados a sê-lo, e o professor é o primeiro a assumir essa postura reflexiva para que seus alunos se tornem reflexivos, este é um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis em curto prazo.

Educar diante deste horizonte é ter coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela imprimir uma nova ação reflexiva, tornando possível a ampliação do poder de autodeterminação e somente desta maneira possibilitaremos a construção de uma cidadania responsável.

Assim sendo, a reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 1989), atuante no ensino, propõe-se como reflexão radical de nosso ser no mundo, como alternativa, juntamente com todo processo educativo, que amplia a compreensão de si e permite-se todo processo educativo, que amplia a compreensão de si e permite-se o descortínio da humanidade comprometida ética e politicamente com sua construção.

Conclui-se que, o horizonte da reflexão no ensino e na formação do professor deve propor um questionamento radical de si mesmo, é um processo que não se dá de forma mecânica, mas começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e novo fazer diferenciado. A reflexão propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo para que as práticas pedagógicas possam passar por este processo como horizonte facilitador que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos.

Outros autores tratam deste tema com muita relevância no atual contexto da Educação, mas pelo interesse deste estudo, os autores mencionados neste capítulo foram foco de análise e estudo.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo caracteriza-se a pesquisa realizada, procedimentos, as técnicas e instrumentos e etapas, os sujeitos da pesquisa, e como foram analisados os dados. A metodologia toma por base os objetivos propostos na pesquisa, em que o objetivo geral propõe analisar os impedimentos e dificuldades dos professores de línguas em uma prática reflexiva dentro do contexto de ensino de línguas estrangeiras, em um instituto de idiomas.

O objetivo deste estudo optou pela abordagem qualitativa de pesquisa, na qual se investigou os impedimentos e as dificuldades dos professores de línguas estrangeiras modernas dentro da prática reflexiva, procurando analisar seu comportamento observando e interpretando, sendo desvelado aos poucos dentro de uma convivência profissional e também pessoal com os professores, permitindo que o processo reflexivo, a confiança mútua e a afetividade se desenvolvessem e manifestassem tanto nos professores quanto em minha pessoa, como professora e também como pesquisadora.

Desta forma, e segundo Mazzotti (2001, p. 131), na pesquisa qualitativa, procurou-se observar e analisar as dificuldades que os professores encontram em sua prática profissional, suas experiências cotidianas em sala de aula e como é conduzida a formação continuada em sua profissão, mais especificamente na formação continuada.

Para atender aos objetivos deste estudo, utilizou-se como modalidade de investigação a observação participante desenvolvendo a pesquisa com orientação e referencial teórico dentro das concepções de autores como Flick (2004), May (2004), Vianna (2003). Segundo Flick (2004), a observação participante é muito usada na pesquisa qualitativa combinando entrevistas, participação, e observação diretas, e também a introspecção do pesquisador. Este “mergulha de cabeça” no campo e também observa a partir de uma perspectiva de membro, mas também de influenciar já que participa observando. A observação participante para Flick (2004, p. 152) deve ser entendida sob dois aspectos. Primeiro como um processo em que o pesquisador atua como participante e ganha acesso ao campo e também às pessoas envolvidas na pesquisa; em um segundo aspecto deve passar por um processo cada vez mais concreto e concentrado para se distinguir assim as três fases da observação participante.

Sendo a observação descritiva, como primeira fase e cuja função é fornecer orientação ao pesquisador para que possa se adaptar ao campo de pesquisa e começar a escrever o que observa compreendendo a complexidade do objeto de investigação; a observação focal em uma segunda fase é o tempo de restringir e priorizar os problemas que são apontados; em uma

terceira fase está a observação seletiva e caracteriza a fase final da observação na pesquisa, procurando reunir evidências encontradas e concentrar a atenção no que foi encontrado na segunda fase.

Na primeira fase, usam-se anotações, mas sem uma descrição densa, pois é onde se começa a colher as informações obtidas pela observação dando-se maior ênfase à observação feita, e onde é necessário tomar cuidado para que não escapem os aspectos que começam a serem notados e por conseqüência despertando o interesse do pesquisador. Na segunda fase, se restringe ao que é essencial à questão da pesquisa, ou seja, às necessidades relativas ao desenvolvimento da pesquisa, o foco principal desta. Na terceira fase, é onde se utiliza mais as notações que foram coletadas ao longo do processo, sendo então necessários todos os dados anotados nas fases anteriores.

Nossa capacidade de lembrar todos os fatos é limitada, sendo assim, na observação participante o pesquisador não tem outra opção senão anotar o que ocorre em todos os momentos da investigação em que testemunha, detalhando cada encontro para não ser traído pela memória.

Segundo May (2004, p. 180), a prática da observação participante não pode ser interpretada como de fácil aplicação e entendida apenas como olhar ou escutar, é um método de pesquisa cuja aplicação é mais exigente e difícil, pois é necessário tempo para se familiarizar e estabelecer relações com pessoas que nem sempre se pode conviver com afinidade. É mais comum também que o pesquisador trabalhe sozinho, onde a reflexão propicia a interpretação dos conhecimentos pelas pessoas, incluindo ele próprio nos ambientes sociais como um processo permanente.

Para May (2004, p. 181), “a meta de entender é reforçada concretamente pela consideração de como eles são afetados pela cena social, o que acontece nela e como as pessoas, incluindo eles mesmos, atuam e interpretam nas suas situações sociais, daí o termo observação participante”, e segundo este mesmo autor, há o participante completo o qual engaja-se totalmente nas atividades do grupo sendo que suas intenções não são explicitadas; há o participante como observador, o qual torna suas intenções e presença conhecidas para o grupo formando relações com os sujeitos de modo que sirvam tanto como respondentes quanto como informantes. Por fim o observador participante que constrói com o tempo um entendimento de uma situação social e exige mais observação formal do que observação informal ou participação de qualquer tipo.

Se esta participação envolve tornar-se parte de um grupo para entendê-los, então não é apenas ficar ali observando, mas engajar-se no contexto requerendo que o pesquisador fique atento e envolvido na situação.

Como observamos e analisamos nossas experiências, são essenciais para a compreensão de nossas ações, pois as pessoas não agem com base em respostas prontas, e quando o pesquisador na abordagem qualitativa atua como observador participante, cria um espaço de reflexão coletiva, privilegiado em termos de desenvolvimento profissional, pelo fato de favorecer a interação e troca de experiências entre os participantes, possibilitando assim a compreensão dos significados que os sujeitos envolvidos na pesquisa dão às suas ações.

Segundo May (2004, p. 174),

a observação participante tem uma história distinta de pesquisa do positivismo, embora suas origens possam ser buscadas na antropologia social, foi a Escola de Chicago, particularmente Robert Park, que encorajou os estudantes a estudar pela observação, os fenômenos sociais em constantes mudanças da Chicago dos anos de 1920 e de 1930.

As metas da observação participante são diferentes do que é em geral denominado pelo positivismo, ou seja, o planejamento de questionários envolve o pesquisador no desenvolvimento de idéias e exploração das mesmas utilizando perguntas. Para May (2004, p. 174), “os críticos argumentam que os pesquisadores que empregam esse método supõe que já sabem o que é importante”, por outro lado, é dito que a observação participante não faz suposições firmes sobre o que é importante, mas encoraja o pesquisador a mergulhar nas atividades diárias das pessoas as quais tentam entender, diferentemente das testagens de idéias (dedução), podem ser envolvidas a partir das observações (indução).

Segundo May (2004, p. 175), na tradição de pesquisa de Chicago, testemunham-se duas tradições intelectuais. A primeira, como sendo a tradição do pragmatismo de William James, Charles Pierce, John Dewey e George Mead, onde se enfatiza que a vida social não é fixa, mas dinâmica e mutável, ou seja, as vidas pessoais das pessoas mudam constantemente e quando nos tornamos parte delas entendemos como mudam; participando e registrando as nossas experiências nestas transformações, seus efeitos sobre as pessoas, e também como as interpretamos.

Desta forma, percebe-se a importância das relações sociais e como procurar entender suas ações no contexto de uma situação observada “tornando-se parte daquele ambiente para entender as ações daqueles que ocupam e produzem as culturas, definidas como os aspectos

simbólicos e aprendidas do comportamento humano, os quais incluem os costumes e a linguagem” (MAY, 2004, p. 176).

A segunda vertente da Escola de Chicago é conhecida como formalismo a qual diz que embora as relações sociais possam diferenciar-se uma das outras, tomam formas que se assemelham, assim não falamos simplesmente sobre uma situação ou grupo como único, mas perguntamos a extensão na qual eles apresentam as semelhanças ou são típicos de outros grupos ou situações. O foco da investigação social é na interação das pessoas nas situações sociais, e não nos indivíduos como tais.

Tendo em vista estas fontes e tomadas como base de investigação, a pesquisa de campo iniciou no mês de abril de 2006, em um Instituto de Idiomas em Curitiba com a participação de um grupo de dez professores de inglês, francês, alemão e mandarim, contando também com a participação do diretor e coordenador da escola. Foram reuniões realizadas na sede da escola e sempre com o apoio dos diretores e coordenadores. Houve entusiasmo dos professores logo de início, mas foi diminuindo com o passar do tempo, o tempo disponível para a participação era reduzido, pois os professores trabalhavam em outros institutos de línguas dificultando sua presença nas reuniões.

Foram propostas leituras orientadas e discussão de princípios e conceitos teóricos que possibilitassem a reflexão sobre suas práticas, foram também propostas reuniões mensais ao grupo, sendo os textos teóricos escolhidos pelo pesquisador, e traduzidos livremente do livro de Jack C. Richards, *Professional Development for Language Teachers*. Também textos de Vera Candau, extraídos de “Resumo a uma nova didática”, sendo eles: “A Formação de educadores: uma perspectiva multidimensional” e “A relação teoria-prática na formação do educador”. Estes textos permitiram que cada professor manifestasse seu entendimento e contribuísse com colocações e relações com sua prática, despertando e incentivando a automotivação e autoconhecimento, podendo assim iniciar um processo reflexivo.

Com o andamento das reuniões e no decorrer dos meses os professores participavam conforme sua agenda de trabalho permitia, e quando não havia disponibilidade de tempo demonstravam interesse pelos textos que eram enviados previamente por e-mail. Infelizmente no decorrer da pesquisa apenas três professores permaneceram até o final, mas indícios do que foi compartilhado nas reuniões pôde ser observado e acompanhado por seus relatos sobre a transformação que ocorreu em sua prática.

Segundo Flick (2004), a observação participante divide-se em fases: a **observação descritiva** (o observador se adapta e descreve), a **observação focal** ( estreita relações com o problema e o processo), a **observação seletiva** (ocorre próximo ao fim da coleta de dados,

concentrando-se em encontrar evidências e exemplos para os tipos de práticas descobertos na segunda etapa.

### Observação descritiva

Logo nas primeiras reuniões iniciadas em Abril de 2006, e com o objetivo de despertar e incentivar o processo reflexivo, os sujeitos da pesquisa colocaram suas preocupações sobre a prática, o interesse e motivação do aluno na aprendizagem, as diferentes necessidades de cada aluno, a preocupação com o cronograma, e também o que esperavam dos encontros. Indicaram que a troca de conhecimento é um fator importante em seu desenvolvimento profissional, sendo que as reuniões iriam contribuir muito para esta troca em sua prática; demonstraram também sua preocupação com o conhecimento de outras técnicas e instrumentos de ensino para motivação de suas aulas; a autoinvestigação de sua prática bem como a consciência da necessidade de desenvolvê-la dando uma atenção maior e mais apurada em suas decisões. A partir destes pontos definiram-se os aspectos a serem considerados no processo de desenvolvimento em sua formação continuada.

Nesta fase da pesquisa, ou seja, na **observação descritiva** realizada durante o primeiro semestre de 2006, após diagnóstico preliminar, foram levantados dados por meio de questionário sobre sua formação profissional, sua experiência, e como se dava a formação contínua destes professores e quais as suas expectativas em relação à sua profissão.

Os dados deste primeiro levantamento indicaram que os professores tinham consciência sobre a possibilidade de investir em seu desenvolvimento profissional e também preocupação em desenvolver melhor sua prática. Sendo assim, junto à coordenação da escola iniciou-se um programa de reflexão para professores como parte de sua formação continuada. Dez professores responderam o questionário, e dentre eles também o coordenador e diretor da escola; a graduação dos sujeitos da pesquisa provinha de diversas áreas do conhecimento assim como seu tempo de experiência no ensino de línguas, de um ano a dez anos no ensino. Sua experiência profissional restringe-se a escolas particulares e institutos de idiomas, além de aulas particulares; sua jornada de trabalho varia de oito a vinte horas semanais.

As expectativas dos professores quanto às reuniões foram expostas em suas falas e vão desde como aprender novas técnicas e corrigir suas falhas na prática, assim como compartilhar experiências pedagógicas para seu aprimoramento profissional, além da troca de



experiências desenvolvendo trabalho em grupo, reflexões sobre ensino-aprendizagem assim como idéias para melhorar suas aulas.

**No primeiro encontro**, e como parte da observação descritiva foi apresentado o programa aos professores, sendo nomeado “Programa de Reflexão para Professores”, com o objetivo de discutir a prática e aprofundar os fundamentos teóricos da prática reflexiva para o desenvolvimento de análise da prática com vistas a percepção e automonitoramento. Os textos teóricos sobre o pensamento reflexivo, sua origem e os instrumentos para ajudar ao desenvolvimento da prática reflexiva, apresentados aos professores são de autores usados como referência pela pesquisadora, entre eles, John Dewey, Donald Schön e Jack Richards. Houve interesse por parte dos professores e manifestaram desejo em investir em sua formação continuada. As leituras dos autores foram feitas no decorrer da pesquisa sendo os textos enviados por email, agendadas as reuniões e discutidos os pontos para compreensão e prática dos mesmos.

**No segundo encontro**, dentre os instrumentos de investigação, optou-se inicialmente pelo questionário em anexo, possibilitando uma visão sobre a formação e vida profissional dos participantes e suas expectativas em relação ao Programa a ser trabalhado nos encontros. As perguntas abrangiam sua formação profissional, experiência de trabalho e tempo do mesmo, e junto com a caracterização dos participantes um questionário sobre o “Programa de Reflexão Para Professores” juntamente com o texto para reflexão onde os professores relacionariam com sua prática permitindo ao pesquisador uma percepção maior das expectativas e conhecimento teórico dos sujeitos para que a proposta do programa de reflexão e as reuniões iniciassem.

Com a aplicação do questionário e com a finalidade de realizar uma sondagem sobre as experiências profissionais dos professores, suas expectativas em relação ao cronograma de reuniões mensais, as atividades a serem desenvolvidas na pesquisa propondo reuniões com objetivo de analisar em primeira hora o desenvolvimento prático das aulas, e também as dificuldades e sucessos que os professores encontram na prática. O questionário continha dados sobre a sua caracterização profissional, tempo de experiência e jornada de trabalho; neste encontro foi apresentado também o texto “Ato de Fé ou Conquista do Conhecimento? Um episódio na vida de Joãozinho da Maré”, de Rodolfo Caniato, sendo feito uma leitura individual, e depois em duplas discutiram questões sobre a prática pedagógica que o texto levantava. Em seguida foi realizada uma análise com a prática destes professores, os problemas que vivenciavam e o que esperavam dos encontros.

**No terceiro encontro**, o resultado do questionário apontou o interesse dos professores em realmente desenvolver melhor sua formação e investir em sua prática. Apontou que os mesmos tinham preocupação com o cronograma e em dar conta dele, demonstraram preocupação com a qualidade de suas aulas e a motivação dos alunos, assim como as diferentes necessidades de cada aluno; todos os professores apontaram sobre a sua própria motivação e a importância em cultivar o hábito de utilizar a língua no dia a dia para desenvolver melhor a fluência e exatidão na comunicação. O que esperavam dos encontros e suas impressões ficaram na expectativa da troca de conhecimento entre seus colegas, no desenvolvimento de técnicas de motivação para suas aulas, na preocupação com o ensino-aprendizagem e as diferentes maneiras que cada aluno aprende uma língua estrangeira. Tudo isto os levou a questionarem sua prática para melhor ensinar.

**No quarto encontro**, foram enviados por e-mail os textos “A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional” e “A relação teoria- prática na formação do educador” (CANDAU, 1988, p. 43-63). Os professores queixaram-se da complexidade do assunto e colocaram que não tinham familiaridade com o mesmo, pois não conheciam os autores destes textos. Manifestaram dificuldade em compreender a relação teoria e prática. Este foi o ponto crucial da reunião, onde os professores colocaram sua dúvida e a ausência da familiaridade com a teoria/prática, podendo-se perceber na fala de um dos Professores “... *foi difícil entender o texto, precisei ler mais de uma vez, não estou acostumada com este tipo de leitura*”, mas a teoria é necessária para que a prática seja transformadora no conhecimento do aluno, um Professor também ponderou sobre o pensamento de Fávero (apud CANDAU, 1988, p. 59) *é realmente sério e comprometedor a importância do comportamento do educador como construtor, organizador, pensador do trabalho educativo*; a reunião se passou dentro da reflexão sobre o texto, ou seja, focando mais na fundamentação teórica deste do que na prática dos sujeitos, por haver carência desta fundamentação, porém estimulados a desenvolvê-la.

Durante o encontro refletimos e discutimos sobre o texto em conjunto e desta forma as idéias puderam ser compartilhadas e compreendidas, apontando que quando refletido em conjunto a teoria é de melhor compreensão e mais fácil de aplicá-la na prática, já se percebendo nos relatos dos docentes, de suas experiências em sala de aula, como se vê na fala deste Professor, “*fica mais fácil a compreensão da teoria quando discutimos em conjunto e percebemos que já está sendo experimentado em sala de aula, mesmo sem que eu soubesse que estava seguindo a teoria de um autor*”.

**No quinto encontro**, abordou-se o tema “Os cinco princípios para o desenvolvimento do Professor” traduzido do livro de Jack Richards, *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (RICHARDS, 2005b, p. 3). Foi feita uma dinâmica de grupo em que os professores teriam de escrever em um papel uma frase, um parágrafo sobre “Quem sou Eu”, e se pode ver em algumas colocações dos professores: “*gosto de ensinar Inglês e procuro melhorar minha prática dia após dia*”, “*me interesso pelo aprendizado de meus alunos e procuro aprender mais para melhor ensiná-los*”, “*procuro desenvolver minha experiência e gostaria de compartilhar com meus colegas*”. Os professores entregavam à pesquisadora os papéizinhos para em seguida serem redistribuídos e tentassem adivinhar quem escreveu. Foi interessante, pois o objetivo era ajudá-los a despertar o autoconhecimento e também instigá-los a conhecer seus colegas. Em seguida, foi realizada uma reflexão sobre o conceito da reflexão e o que esse conceito implica na prática do professor e como administravam as situações problema ocorridas em sala de aula. Foram citados os autores Dewey, Schön e Richards para reflexão.

Os professores desconheciam os mesmos, mas manifestaram interesse em aprofundar seu conhecimento sobre as teorias, com destaque para a autoinvestigação e a freqüente inconsciência do professor sobre sua prática. Estes dois princípios foram os que mais chamaram a atenção por considerarem pertinentes na contribuição em seu desenvolvimento profissional, sendo salientado que são fatores essenciais para realizarem uma prática reflexiva. Para finalizar, foram propostas perguntas para reflexão revisando os conceitos, e se concordavam com os mesmos, os fatores que influenciavam seu desenvolvimento profissional e se poderiam identificar mudanças em sua prática desde o início em suas carreiras, por que ocorreram e como aconteceram. Foi um início de reflexão e manifestaram o desejo de se autoinvestigar para um apanhado maior sobre sua prática.

**No sexto encontro**, o tema foi “A Natureza do desenvolvimento do Professor”, também do mesmo autor, de seu livro *Professional Development for Language Teachers* (2005a, p. 1), o texto aponta a necessidade de os professores continuarem sua formação depois da graduação e também com o suporte de coordenadores, diretores e supervisores dando oportunidades aos professores de investimento em sua carreira profissional. Aponta também a diferença entre professores experientes e os novatos, salientando que os professores com experiência usam de sua prática para distinguir os problemas em sala de aula e adequar as atividades a elas. Neste aspecto os sujeitos da pesquisa discordaram do texto dizendo que muitas vezes os novatos investem mais em sua profissão e dividem o conhecimento com o aluno, ou seja, não guardam só para si como os outros o fazem só por obrigação. Também

colocaram que a prática é diferente da teoria e que as variáveis externas influenciam na prática, mas que o investimento pessoal é a melhor forma de garantir o cumprimento de sua tarefa para uma prática com resultados gratificantes tanto para o aluno quanto para o professor. É necessário esclarecer que investimento para os professores trata-se de desenvolver seu potencial profissional investindo na formação continuada.

**No sétimo encontro**, foi discutido o tema “Explorando as crenças dos Professores” (RICHARDS, 2005b), mostrando como os professores lidam com as diversas dimensões que o ensino propicia aos mesmos e analisa os pensamentos e ações destes professores em sala de aula. A participação dos sujeitos da pesquisa em relação ao tema foi estimulante, pois com base no conceito de que o que o professor faz é um reflexo do que ele sabe e acredita e o conhecimento do professor e seu pensamento fornecem uma fundamentação que guiará a prática em sala de aula. Isto propiciou uma reflexão nas crenças dos professores sobre o aprendizado, que podem estar fundamentadas em sua formação, sua experiência, ou sua própria experiência como aprendizes de línguas, sendo que estas crenças representam respostas à perguntas que definem o aprendizado, as maneiras de aprender uma língua, as estratégias e estilos que o professor encoraja ao aluno a aprender uma língua. Este tema trouxe muita reflexão a todos e as ponderações foram em relação às diversas maneiras que cada aluno aprende e o professor precisa estar consciente para que haja um aprendizado com qualidade, não banalizando o saber. A maior preocupação está voltada ao conhecimento do professor e a necessidade que vê de investir em sua formação continuada e muitas vezes a impossibilidade de autoinvestimento por falta de tempo e carga horária que não permite. Os professores salientaram que o investimento pessoal em sua formação é a melhor forma de garantir o cumprimento de sua tarefa como educadores.

**No oitavo encontro**, foi levado o tema “O papel do professor” (RICHARDS, 2005b), e neste tema basicamente se reflete sobre a autonomia do professor dentro da instituição e em sala de aula, como equilibra cronograma e o resultado do aprendizado do aluno na tentativa de o professor equilibrar estes dois fatores. Desde o material didático, método, e como administrar sua aula, são pontos que indicam a necessidade de mudança dentro do ensino-aprendizado em línguas. Destaca-se que seu papel em sala de aula é influenciado pelo método que é adotado pela escola, advindo daí o treinamento que recebem ao iniciar em uma nova escola decidindo assim seu papel e comportamento em sala de aula. Concordam que é pessoal a interpretação que dão a esse treinamento e em consequência disso como levam para sua prática em sala, e a maneira como cada um interpreta conduz à diferença na condução da prática e na dinâmica de uma aula eficaz.

O contexto em que o professor trabalha influencia em sua prática e muitas vezes tolhe sua criatividade e liberdade de abordagem, pois as escolas variam suas linhas de metodologia e escolha de materiais, levando a uma ausência de autonomia do professor. Mesmo que esse tópico seja hoje incentivado por teóricos e congressos dentro do ensino de línguas, para que a autonomia do professor em sala de aula se desenvolva e o professor observe como seu aluno aprende, aplicando com liberdade os instrumentos de investigação em sua prática desenvolvendo melhor o aprendizado do aluno. Ainda é precoce essa liberdade e autonomia, pois as escolas não abrem mão de seus métodos e muitas vezes o professor se frustra percebendo que há outra forma de ensinar e obter resultado com o aluno e se sente impedido pelos métodos adotados e cronograma de aulas apertado.

**No nono encontro**, foram colocadas, aos professores, as abordagens e os instrumentos de investigação à prática retirados do livro de Richards (2005a) e traduzidos livremente. Neste encontro, e já no término da pesquisa, restaram dois professores. É inegável a frustração por parte da pesquisadora quando as participações dos professores reduziram, e a esta altura terminando o Programa de Reflexão para Professores, a autoobservação e autoreflexão foram aprimorados em um processo silencioso de conduzir a pesquisa sem interferir nos aspectos negativos da mesma.

Estes aspectos negativos e relativamente frustrantes, foram desde a escassez na participação dos sujeitos, o fechamento da escola, o exaustivo trabalho de tentar contato com os professores e muitas vezes sem sucesso, pois como a escola havia fechado e os professores restantes, tinham sua agenda preenchida e em locais distantes um do outro, isso tomava tempo e também acarretava desgaste. Os contatos eram feitos por e-mail, por telefone, e sempre havia desencontros nas agendas. Felizmente as Professoras que finalizaram foram muito compreensivas e esforçaram-se para participar das reuniões.

Refletimos item por item as abordagens que Richards propõe para uma prática reflexiva e que incentivam a autoinvestigação do professor. Dentre estas, a observação em dupla, quando recebe a ajuda de um colega, e também a gravação das aulas, foram os instrumentos mais apreciados por elas.

O *peer observation* ou “observação em pares” é uma técnica apreciada por haver um vínculo entre os professores e ser observado por um colega, propiciando confiança e estreitamento de relações entre colegas de trabalho, ressaltando que a crítica e observações são construtivas, levando o colega a autoinvestigação sem depreciar seu estilo de ensino, motivando-o a descobrir como melhorar sua prática. É uma técnica valiosa, e por experiência própria utilizamos esta técnica em um curso em que participei. Depois de cada aula

sentávamos e refletíamos sobre os pontos que deveriam ser alterados e melhorados para benefício do aluno e professor também.

Compartilhar com as professoras esta experiência foi uma forma de despertar seu interesse em desenvolver esta técnica em sua prática. Elas manifestaram curiosidade e refletiram sobre a contribuição desta técnica para seu desenvolvimento e formação profissional.

### Observação focal

Na segunda fase, ou seja, na **observação focal**, foi necessária a gravação das reuniões, pois as transcrições dão mais garantia de fidedignidade da pesquisa, também possibilitando comparar as diferentes observações feitas pelos participantes. Simultaneamente foram feitas anotações sobre o andamento das reuniões e da autoavaliação do pesquisador. Na fase da observação focal, na quinta reunião, foi onde se estreitou as relações com o problema da pesquisa, o aspecto da autoinvestigação foi intensamente refletido e colocado como necessidade de expansão na prática do professor, sendo apontado pelas professoras desta maneira:

*Professor A: Perguntei-me sobre chamar a atenção de determinado aluno. Por que desistiu? O que causou sua desistência?*

*Professor B: Questiono-me... a gente investe , mas não estão interessados... alguns valorizam, outros não. Invisto em mim, mas não tem retorno do aluno e instituição. Frustrou. Percebo a banalização do saber... Preocupo-me com a qualidade e não ter reconhecimento.*

*Professor A: Supri todas as necessidades do aluno, não veio mais porque não podia pagar. O que fiz de errado?*

*Professor B: Senti que foi melhor com a reflexão. Houve momentos bons e maus, mas o saldo foi bom.*

*Professor A: Nunca tinha pensado em me investigar...*

*Professor C: A minha preocupação é que não tenho formação em línguas.*

*Professor A: Depende só de você o investimento a que se permite e o que você se propõe a fazer, sua vontade em dividir o conhecimento, não ficar só na teoria, na prática é diferente. O investimento pessoal é a melhor forma de garantir o cumprimento de sua tarefa.*

Na reunião seguinte, já no final do semestre de 2006, houve dificuldades para a adequação da pesquisa, pois a escola fechou e os professores dispersaram-se. Foram feitos contatos por e-mail, telefone, mas sempre terminava em frustração. Os professores que participaram contribuíram da melhor maneira que suas agendas possibilitavam, mas os contratempos sempre causavam impeditivos para os encontros.

Finalmente no meio do mês de Dezembro conseguimos nos reunir. Duas professoras puderam comparecer e as reflexões do tema apontavam as questões sobre “A Natureza da Formação do Professor”. O tema despertou interesse porque apontava a diferença entre treinamento e formação do professor.

O treinamento é dado pela escola para que o professor possa adaptar-se ao livro adotado e então é treinado e dirigido para os objetivos propostos no livro. A formação requer a compreensão de como ocorre o processo de desenvolvimento da aquisição de uma segunda língua. Compreender como o papel do professor muda de acordo com cada aluno que ensina, compreender os tipos de tomadas de decisões a que é induzido em sala de aula, revisar as teorias e princípios no ensino de línguas, compreender que os professores tem diversos estilos de ensino, compreender que precisa estar atento às percepções dos alunos em sala de aula, mas acima de qualquer coisa, compreender que embora muitas coisas possam ser aprendidas por meio da autoobservação e reflexão crítica, outras não podem, e dentre elas estão o conhecimento do assunto, a experiência pedagógica, e a compreensão do currículo e dos materiais. Todos estes assuntos foram apontados pelos professores, e nas escolas onde trabalham estão sendo propostas reuniões com os professores para complementação em sua formação.

#### Observação seletiva

Na última reunião com os professores, foram analisados os instrumentos que poderiam ser utilizados na prática reflexiva e ajudar os professores a desenvolver com mais qualidade suas aulas. Nesta fase efetiva-se a observação seletiva.

Nesta fase ocorreram muitos contratempos e imprevistos relacionados a agendas, disponibilidade dos professores, havendo o fato adicional de que a escola fechou, levando a um redirecionamento profissional dos professores. Mesmo assim duas professoras permaneceram até o final da pesquisa.

Destaca-se que neste momento, foi feita uma análise mais crítica e profunda do processo reflexivo realizado pelos professores, pois tiveram que se readequar profissionalmente, exigindo equilíbrio e clareza nos objetivos para tomadas de decisões. No primeiro semestre de 2007, e como parte da observação seletiva, conseguimos nos encontrar e refletir sobre o “Papel do Professor” e as “Abordagens para investigação na Prática”, e mesmo com a redução dos sujeitos da pesquisa, refletimos e trocamos experiências e dúvidas com

relação a nossa prática, nosso papel face a escola e alunos, e como cada professor estava desenvolvendo seu potencial dentro da prática reflexiva.

As professoras ressaltaram que tinham mais motivação e também estavam utilizando as abordagens apontadas na pesquisa, sendo desta forma, um desafio e também uma grande contribuição para seu desenvolvimento e para o de seus alunos. As professoras demonstram em suas falas os pontos mais relevantes:

*Professor C: Já uso em minhas aulas a técnica da observação em pares, e que na escola também pediram a opinião dos professores sobre os temas que gostariam de abordar e refletir. Esta professora também ressalta que gostou mais de gravar suas aulas, pois prefere esta técnica m lugar do diário de aula, também aponta que na escola onde trabalha reúnem-se quinzenalmente para grupos de discussões e reflexão.*

*Professor A: A técnica da observação em pares também me ajudou bastante e as gravações das minhas aulas foram positivas, pois possibilitou a reflexão sobre minha prática além de utilizar novas técnicas para ajudar o aluno em seu aprendizado. Esta professora desenvolve um trabalho de ensino de línguas na rede pública e pensa em propor e iniciar a técnica da prática em equipe, onde um e mais professores colaboram ente si, refletindo e apontando opções para desenvolver melhor o ensino.*

Nesta última fase da pesquisa e com o término do estudo, e balanço positivo e negativo, os sujeitos da pesquisa demonstraram por meio de uma carta sua experiência e registro do que mais ajudou em sua prática, percebem-se então por meio de suas falas as relações com a teoria de Jack Richards:

*Professor C: Os assuntos debatidos nas reuniões foram muito importantes para mim. Aos poucos estou assimilando e utilizando algumas técnicas abordadas por você. Acho que fiquei mais exigente comigo mesma enquanto professora de inglês. Fiquei mais preocupada em como os alunos aprendem o que ensinamos. Ainda quero começar o diário, mas até agora não comecei. A gravação que fiz da minha aula não me deixou satisfeita, ainda tenho muito para melhorar. Gostaria de continuar nossos encontros.*

*Professor A: Gostaria de agradecer mais uma vez pela oportunidade de participar das tuas reuniões e dizer que pra mim foi muito importante conhecer estas técnicas de avaliação. Estou aplicando-as nas minhas aulas e fora delas também. E vejo que está sendo muito construtivo, refletindo sobre minhas próprias ações e sobre as dos meus alunos. E olha, não são poucas. Estas observações estão me ajudando a entendê-los melhor e encontrar outras maneiras de melhorar o ensino. Thaisa, te desejo boa sorte na tua defesa, pois o tema realmente é muito bom e importante para o ensino e você domina-o muito bem. Estarei sempre à sua disposição. Um grande abraço e felicidades.*

Como resultado final da pesquisa estes professores manifestaram seu contentamento em estreitar vínculos, trocar experiências na prática, e principalmente desenvolver sua formação continuada ampliando seu conhecimento teórico e despertando para uma prática reflexiva superando o mero fazer, buscando o autoconhecimento e a automotivação, assim como investir na formação de vínculo afetivo com seus alunos.



Conclui-se que, por meio da observação participante, é fundamental não apenas escutar e registrar o que dizem os sujeitos da pesquisa, mas fazer uma autoreflexão sobre sua conduta no processo de investigação, o que é de suma importância para a análise dos resultados da pesquisa. É uma modalidade que não é de fácil aplicação, pois não se trata apenas de olhar, escutar, experienciar e escrever, e sua aplicação e análise são exigentes e difíceis, requerendo que se dispense tempo e se mantenha um relacionamento com pessoas com as quais é possível ter pouca afinidade. É necessário também fazer numerosas anotações mesmo que sejam sobre detalhes aparentemente sem importância. Ter em mente que, quando o trabalho de campo pára, o trabalho em si continua, mas traz recompensa e compreensão sobre os relacionamentos sociais e profissionais, procurando transpor barreiras de crenças e diversidades com as quais defrontamos. Neste processo, o pesquisador testemunha a autoreflexão sobre sua conduta, ou seja, interpreta e aplica novo conhecimento pelas pessoas, incluindo ele mesmo, nos seus ambientes sociais como um processo permanente.

Para finalizar a pesquisa os professores por meio de uma autoavaliação, analisaram sua participação na pesquisa, o programa de reflexão do qual fizeram parte e como perceberam seu próprio desenvolvimento na prática reflexiva, as dificuldades e avanços em seu desenvolvimento profissional e como conceituam a abordagem reflexiva em sua prática.

## 5 A PRÁTICA REFLEXIVA NA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo abordamos a análise do programa realizado com os professores de língua estrangeira. Num primeiro momento apresentamos as características dos professores, e em seguida a análise considerando as categorias. Para definir as categorias foram consideradas as falas das professoras, e a partir das recorrências a sistematização considerando as indicações das teorias de Dewey, Schön e Richards em relação à prática reflexiva. Assim, a prática dos professores durante os encontros constitui o material objetivo em que buscamos as indicações da reflexão nesta mesma prática docente. A análise foi organizada em três categorias: **a autoinvestigação, a relação teoria-prática e o desenvolvimento do professor.**

Iniciamos a pesquisa com dez professores de um Instituto de Idiomas de Curitiba. O foco dessa escola era o ensino de alemão, francês, inglês e mandarim. A formação dos sujeitos da pesquisa era distribuída nas mais diversas áreas do conhecimento, tais como: arquitetura, ciências contábeis, direito, psicologia, filosofia, matemática, administração, artes cênicas, e letras.

Alguns professores eram jovens, fator característico dentro do ensino de línguas, pois as escolas preferem professores jovens para que sejam moldados ao que a escola necessita, ou seja, o professor jovem e novato e também recém advindo do exterior está mais aberto à proposta da escola. A realidade do professor de línguas é de que se este profissional tem alguma experiência no exterior ou domínio na língua de interesse da escola, a instituição contrata e prepara este professor por meio de um treinamento específico, direcionado para o material didático adotado. Isso não significa que esteja apto para ensinar uma língua estrangeira, ou que tenha aptidão para tal, mas é treinado para os objetivos da escola e a rotina da prática possibilita a este professor bagagem para administrar a própria prática.

Os sujeitos da pesquisa eram professores de institutos de idiomas, lecionavam em uma ou mais escolas e também tinham experiência com aulas particulares. Apenas um lecionou em escola estadual, o restante em escolas particulares de idiomas. A experiência destes professores de línguas oscilava entre um e dez anos de experiência, e uma das professoras era bastante jovem e com pouca experiência em sala de aula no ensino de línguas, mas aceita por ser nativa na língua em que iria ensinar. Percebe-se que é um fator característico na escolha destes profissionais e sua formação profissional é compensada com o treinamento que

recebem da escola ou muitas vezes são eles mesmos quem desenvolvem a habilidade na sua rotina de trabalho, desenvolvendo o autotreinamento na própria prática.

Este estudo foi realizado durante o ano de 2006 e 2007, muitas vezes na própria escola e outros encontros fora dela. Houve contratemplos para a realização de algumas reuniões, pois a escola fechou e tivemos de fazer um esforço maior para que fosse terminada a pesquisa, onde apenas duas professoras finalizaram. O restante dos professores teve que readequar sua agenda e não manifestaram interesse em dar continuidade com as reuniões mesmo com insistência por emails ou por telefone. O contato foi se perdendo e o interesse também.

Nas três primeiras reuniões mensais do primeiro semestre de 2006, percebeu-se uma pequena resistência entre os participantes, dissipando-se na medida em que os professores colocaram suas dúvidas em pauta interagindo com seus colegas, percebendo que por meio dos encontros haveria contribuição para o seu crescimento e também de seus colegas.

**Da autoinvestigação e autoobservação** na investigação da prática dos professores, é uma das categorias em que na fala dos sujeitos da pesquisa demonstraram sua preocupação com a prática e o desenvolvimento desta, procurando aperfeiçoar seu conhecimento e autoconhecimento para uma prática reflexiva. Dentro dessa categoria o Professor A salientou que

*a auto-investigação é o que mais desperta meu interesse, e procurar caminhos na solução de problemas em sala de aula, tal como chamar a atenção do aluno, e este não gostar, levando a sentir-me insegura se devo ou não inibir uma ação". Desta forma, na autoinvestigação a reflexão sobre a ação permite tomadas de decisões que interferem na prática e aprimoram a ação em sala de aula e com o aluno, permitindo o autoconhecimento do professor gerando maior confiança em suas tomadas de decisões.*

Richards (2005a, p. 34), em relação à auto-observação e auto-avaliação, leva ao pressuposto de que entre outras técnicas para o desenvolvimento do ensino reflexivo é preciso que o professor colete informação objetiva e sistemática sobre si e sobre seu comportamento em sala de aula, por meio de diários e gravações das aulas e também a observação em pares, pois assim poderá tomar decisões necessárias em sua prática. Segundo Schön (2000, p. 32), podemos refletir sobre a ação e pensar retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Mas, ressalta também que estes momentos de reflexão-na-ação raramente são claros em relação ao outro e a experiência da surpresa pode se apresentar como se já estivesse interpretada e levar ao entendimento de que a situação já foi resolvida. É preciso ser criterioso

na observação, na reflexão-na-ação e sobre-a-ação para ter claro na mente qual decisão a ser tomada na prática desenvolvendo melhor sua autoinvestigação em seu modo de ensinar.

Para Richards (2005a), “os benefícios da auto-observação são gratificantes, pois permite ao professor um autoconhecimento sobre sua prática e de como se comportam em sala quando analisam as gravações de suas aulas ou lêem as transcrições destas”. Dewey (1959a, p. 271), aponta que “o professor precisa ter o espírito livre para observar as reações e movimentos mentais dos estudantes, pois o problema dos alunos encontra-se na matéria; o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria”. Quando Dewey fala que o material para o pensamento reflexivo não são os pensamentos, mas as ações, os fatos, os acontecimentos e suas relações entre si, constata-se que é necessário ter tido experiências e que elas forneçam os recursos para vencer as dificuldades, pois estas dificuldades são estímulos positivos para que a reflexão se configure e o professor possa desenvolver sua prática e ensino reflexivo.

Quando Dewey menciona que o professor precisa ter o espírito livre para observar as reações dos alunos, entende-se que o ato de pensar é regulado por seu objetivo, ou seja, a necessidade da solução de um problema orienta o mecanismo da reflexão, e se percebe que a origem de um problema determina o objetivo do pensamento, orientando o modo de pensar.

Dewey em *Democracia e Educação* (1959b), sugere que o professor adote e desenvolva atitudes reflexivas para que a autoinvestigação ocorra na prática e se desenvolva o processo reflexivo propiciando um bom aprendizado ao aluno, o desempenho destas atitudes por parte do professor afeta diretamente o aprendizado do aluno; pensar está ligado às diversas maneiras de se pensar, sendo estas maneiras provocadas pelas sugestões ou idéias, conduzindo a mente a uma conclusão.

Sugere as atitudes reflexivas para que o desempenho na prática se configure, e dentre elas, a acessibilidade mental ou espírito aberto está para autoinvestigação como a atitude que é ausente de preconceitos ou hábitos que limite a mente para considerar os problemas a serem resolvidos na prática e prestar atenção às alternativas, indagando as possibilidades de erro e examinando as razões do que se passa em sala de aula, investigando os conflitos e procurando respostas para as perguntas, refletindo como melhorar o que já existe.

Percebe-se a comunhão de pensamento entre Dewey, Schön e Richards, de que é na acessibilidade mental ou espírito aberto, na autoinvestigação, na reflexão-na-ação e sobre-a-ação que a prática enriquece e se desenvolve, propiciando ao professor a autonomia sobre seu desenvolvimento profissional.

Para o PA “os instrumentos de investigação na prática estão sendo adotados na escola em que trabalho possibilitando aos professores uma nova ótica em seu ensino e também aperfeiçoamento em sua formação profissional, permitindo o desenvolvimento do ensino reflexivo”. Para o Professor C, “em minha escola há propostas de encontros quinzenais de formação continuada para os professores, onde são ouvidos sobre os temas que gostariam de abordar, e dentre os quais foram sugeridos a motivação do professor, técnicas para observação, e a observação em pares.”

A possibilidade de gravação de aulas permitiu ao PC “uma nova ótica sobre minha prática e assim iniciar minha investigação possibilitando uma revisitação em meu modo de ensinar que antes não havia pensado”. Para Richards (2005a) o critério de gravação em áudio ou vídeo é uma abordagem usada para o desenvolvimento do automonitoramento, pois o professor tem a oportunidade de ouvir a si mesmo e analisar sua prática, assumindo a consciência sobre esta, bem como seu estilo de ensinar. As gravações são de grande benefício para o crescimento e desenvolvimento do professor e do aprendizado do aluno, mas é preciso que ambos sintam-se confortáveis e dispostos a esta investigação.

Dentro desta categoria se encaixa a responsabilidade intelectual que Dewey (1959a) se refere e assegura a coerência e harmonia do que se defende, implicando em uma ligação com a retidão, o espírito aberto, a sinceridade, e considerando a linha tênue do pensamento e da ação na prática do professor para se configurar a reflexão. É necessário ser intelectualmente responsável e examinar as conseqüências de um passo projetado e adotado.

#### Relação teoria e prática

Desde o início dos encontros, a relação teoria-prática foi um dos pontos que permeavam as reflexões do grupo. Em suas falas, um dos professores diz que é de suma importância “o comprometimento do professor como construtor, organizador, pensador do trabalho educativo”, assim se percebe que mesmo com a carência da fundamentação teórica os sujeitos da pesquisa intuíaam sobre esta responsabilidade no ensino por meio de sua experiência e dedicação ao seu trabalho.

A teoria e a prática devem ser tratadas como unidade, e trabalhadas simultaneamente, pois são indissociáveis. Os cursos de formação de professores precisam trazer ao professor essa alternativa de desenvolver a práxis vinculando o pensar e agir como unicidade, permitindo ao professor expressar seus interesses e objetivos dentro de sua profissão compreendendo que a teoria não apenas retrate a realidade, mas oriente sua ação para transformar sua prática. A este respeito Saviani (1989, p. 163) diz que a teoria exprime

interesses, objetivos e finalidades; ela posiciona a respeito de *como deve ser*- no caso a educação- e que rumo deve tomar e, neste sentido, a teoria não apenas retrata a realidade, ou explicita o que já existe, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente.

**A relação teoria e prática** observada nesta categoria dentro do Programa e trabalhada no quarto e quinto encontros, apontaram sobre o fazer-pedagógico e a importância do comprometimento do professor com seu desenvolvimento e o aprendizado do aluno. Este comprometimento faz com que o professor organize seu pensamento desenvolvendo o ensino reflexivo, não dependendo de quantos cursos se compromete em fazer, mas principalmente com seu comprometimento profundo como educador e pensador dentro do processo educativo. Isso é essencial tanto para Dewey (1959) quanto Fávero (apud CANDAU, 1988) para que se desenvolva e configure tanto o pensamento quanto a ação no desenvolvimento do professor.

A preocupação do professor em compreender esta relação entre teoria-prática e observada no quarto encontro onde refletimos sobre seu desenvolvimento e insegurança em relação ao tema, suas expectativas e ansiedade em compreender a teoria que os autores propunham e questionavam; e à medida que se familiarizavam com o texto constatavam a relação sua experiência em sala de aula e prática. Suas ações não eram dissociadas da teoria a que estavam sendo expostos mesmo sem ter desenvolvido fundamentação teórica e não conhecendo os autores que estavam sendo discutidos. Na fala do professor “[...] *foi difícil entender o texto, precisei ler mais de uma vez, não estou acostumada com este tipo de leitura*” percebe-se a urgência da proposta de motivar e despertar no professor o desenvolvimento teórico mostrando-lhes autores que tratem e aprofundem o estudo sobre o tema, pois a teoria é necessária para que a prática seja transformadora no conhecimento do aluno e conseqüentemente no desenvolvimento intelectual do professor.

Schön (apud SMITH, 2001) coloca a pressão que o professor sofre como sendo um jogo, e sugere a necessidade de reconsiderar o contexto institucional das escolas e suas conexões com os mundos da universidade e da prática. Considera que a liberdade e autonomia do professor precisam ser discutidas e realizadas incluindo uma reflexão sobre a reflexão-nação destes profissionais conferindo um lugar central no ensino, propiciando pontes entre a escola e os mundos da universidade e da prática. Enfatiza que a reflexão sobre a reflexão-nação da prática deve entrar no ensino prático por meio da vida organizacional, sendo esta perspectiva construcionista e de importância crucial.

Dentro da proposta de Schön (2000) para se desenvolver um ensino reflexivo, ele fala que o professor terá de aprender a refletir sobre suas teorias tácitas, ou seja, quando o professor recebe a teoria para desenvolver-se profissionalmente e intelectualmente seu conhecimento tácito já está inserido em sua prática e terá então que estudar a própria prática inferindo assim a reflexão sobre a reflexão-na ação.

Nesta proposta, Schön com seus três conceitos de reflexão permite o desenvolvimento de um ensino reflexivo aperfeiçoando o talento artístico do professor em sua prática, sendo necessário oferecer oficinas de aprimoramento incentivando-os à prática reflexiva exercitando o pensamento, desenvolvendo sua fundamentação teórica dentro dos três ícones que Schön propõe. Tanto Schön quanto Dewey ressaltam que é preciso rigor neste pensamento, mas quando o professor percebe a transformação de sua prática, ele se sente motivado a desenvolver mais sua habilidade artística.

Na relação teoria-prática Guimarães (2008), aponta que há complexidade e instabilidade das situações na prática do professor sendo a formação tradicional inadequada, ou seja, a ciência não tem todas as respostas às questões e problemas que a prática levanta, existindo fatores essenciais no conhecimento profissional que só se manifestam e desenvolvem na prática, atribuindo-se a ela um valor epistemológico considerando-se como fonte de conhecimento profissional reconhecendo nesse conhecimento um componente que os profissionais adquirem e desenvolvem em situações da prática.

Guimarães (2008, p. 3) aborda de uma maneira muito clara os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação de Schön, como o saber que o professor manifesta na prática quando executa a ação, um saber na ação e que está incorporado nessa ação, o que o senso comum chama de saber-fazer, sendo descrito como tácito e difícil de ser verbalizado; sabemos fazer uma coisa e não conseguimos dizer o que sabemos para fazer essa coisa. Quando se refere à reflexão-sobre-ação como a reflexão que ocorre depois da ação e onde o professor reflete a *posteriori* reconstruindo mentalmente a situação e com o auxílio de registros, de diários de anotações ou mesmo gravações, pressupõe uma seqüência: ação/observação-reconstrução (da ação) -reformulação.

Constatamos enfim que estas modalidades ou conceitos de reflexão propostos por Schön não são independentes, mas interligam-se e se completam propiciando ao conhecimento do professor meios de autodesenvolvimento e autoinvestigação, melhorando sua prática e favorecendo o aprendizado de seu aluno.

Dewey (1959a, p. 272), aponta que o professor precisa do conhecimento técnico ou conhecimento profissional como ele denomina. Precisa da fundamentação teórica para

interpretar habilidosamente as reações e respostas dos alunos, pois sem este embasamento e conhecimento sua capacidade de administrar os conflitos presentes na prática levam a ações rotineiras e mecânicas. Ressalta ainda que este conhecimento não é tratado com merecida observação, levando a ações e regras fixas; se o professor seguir e perceber que o conhecimento teórico se interpõe entre ele e a intuição sobre uma situação de conflito ou de investigação em sua prática, deve seguir a intuição. Sugere que o professor faça perguntas investigativas que induzam à reflexão antes da ação, ou seja, uma pré-reflexão para antecipar as dúvidas que os alunos possam ter.

Percebe-se que o conhecimento teórico é inerente à prática, está relacionado com as experiências da mesma, conduz a necessidade do desenvolvimento do pensamento reflexivo na formação continuada do professor, entendendo como se processa esta prática realizando com rigor a reflexão em um processo lento, complexo e rigoroso, que demanda tempo para desenvolver.

Na fala dos professores na ocasião deste encontro, percebe-se que mesmo sem fundamentação teórica suas colocações apontam para a consciência da prática relacionada à teoria, quando se comentou sobre a experiência como chave componente do desenvolvimento do professor, a colocação do PB foi *“não concordo que só o professor experiente desenvolve e investe em sua formação, o novato quer e precisa de autoinvestimento também e muitas vezes ele compartilha mais o conhecimento com o aluno que um professor experiente”*, nesta relação teoria- prática de professores experientes e novatos Richards (2005a, p. 6) salienta que é um campo ainda inexplorado no ensino de línguas e que parecem permanecer em “estados” diferentes na prática em se tratando desta relação, ou seja, a maneira como compreendem os conceitos e desenvolvem em sua prática são relacionados diretamente como atuam em sala de aula; professores mais experientes percebem e compreendem o que fazem, tem mais habilidade de integrar e usar os diferentes tipos de conhecimento fazendo um julgamento mais intuitivo baseados em experiências passadas, tem maior compreensão no uso de estratégias no aprendizado de seus alunos, abordam seu trabalho diferentemente dos novatos porque sabem quais atividades que são mais propícias para determinadas situações e quais problemas e soluções são mais adequadas para resolver.

Já os novatos estão menos familiarizados com as estratégias para ensinar e se sentem inseguros no contexto, e quando refletimos sobre este tema provocou o seguinte comentário da PB *“acho improcedente, e não concordo com essa teoria, cada um se comporta e age de forma diferente, o investimento pessoal é melhor forma de garantir o cumprimento da tarefa, mas as variáveis externas podem influir na prática”*, percebe-se que só a experiência não é



fator essencial, mas sim da vontade de investir em si como profissional, e é retratada na fala da professora *“se o professor mesmo que seja inexperiente, decide investir em sua formação ele quer dar o melhor de si e vai dividir o conhecimento com o aluno, sendo que muitos professores experientes guardam para si o conhecimento e não dividem com o aluno”*.

Pressupõe-se que a forma de capacitar tanto professores experientes quanto os novatos seria a de propiciar encontros para trabalharem juntos por meio da observação, do ensino corporativo, de grupos de discussões, e resoluções de problemas em grupo, na troca de experiências, manifestando-se na fala das professoras participantes da pesquisa dizem *“a troca de experiência foi muito importante e positiva, e seria muito bom nos reunirmos mensalmente para discutirmos nossos problemas da prática, isso acrescenta muito e ajuda no autoconhecimento e na autoinvestigação”*.

Neste encontro também colocaram que *“mesmo após o término da pesquisa gostaríamos de continuar as reuniões, pois há muitos pontos sobre teoria e metodologia bem como estratégias de ensino que precisamos discutir e que deveriam ser propostos nas escolas para que os professores reflitam sobre sua prática, e isso não é comum, estes encontros são diferentes dos treinamentos”*. É estimulante perceber que a proposta deste Programa de Reflexão dentro deste estudo motivou os professores à continuidade em sua formação.

### **Desenvolvimento profissional**

Percebe-se, que a formação e desenvolvimento profissional se fazem no cotidiano do professor por meio da experiência na prática. Entretanto, é necessário redimensionar a formação do professor e suas necessidades, seu fazer-pedagógico, como ensinar e o que ensinar, para quem e para que, expressando uma unidade com os conteúdos teóricos que o professor adquire. O professor enfim não se torna educador só pelos cursos que adquire, mas pela responsabilidade com a arte de ensinar, no envolvimento com seu aluno e na preocupação com o aprendizado dele, e desta forma, desenvolvendo na sua rotina meios de fazer com que seu aluno produza o conhecimento, salientando conforme Fávero (apud CANDAU, 1988, p. 59), que não basta ao professor frequentar cursos de Pedagogia, fazer Mestrado ou Doutorado para ser um educador, mas também comprometer-se de fato como construtor e organizador permanente do trabalho educativo. É a partir de sua prática que constrói a teoria, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelerando o processo e tornando a prática mais coerente e homogênea.

**Na categoria da formação e desenvolvimento do professor** e trabalhada do quinto ao nono encontros, percebe-se nas falas dos professores a preocupação sobre sua formação de graduação e seu desenvolvimento teórico quando o PC diz *“minha preocupação é que não tenho formação em línguas”*, e esta mesma Professora pondera já na última fase das reuniões *“os assuntos debatidos nas reuniões foram muito importantes para mim. Aos poucos estou assimilando e utilizando algumas técnicas... acho que fiquei mais exigente comigo mesma enquanto professora de Inglês. Fiquei mais preocupada em como os alunos aprendem o que ensinamos.”*

Richards (2005a, p. 1) explica como o professor pode continuar seu desenvolvimento profissional mesmo quando termina a graduação, ou seja, oferece caminhos para que isso aconteça ressaltando que essa formação continuada do professor de línguas tem sido tema de preocupação e recebido atenção renovada como sendo assunto de emergência no contexto do ensino de línguas. Ressalta que as oportunidades para a formação do professor contribuem tanto para o sucesso das escolas quanto para os professores.

A necessidade de reciclar as habilidades e o conhecimento do professor não significa que este teve um treinamento inadequado, mas é uma resposta ao fato de que nem tudo o que os professores precisam saber está dentro do que aprendeu em seu nível anterior ao seu trabalho, assim como o fato do conhecimento base de ensinar muda constantemente.

Richards faz uma distinção entre treinamento e formação profissional do professor, apontando as diferenças entre os dois e a necessidade de as escolas iniciarem cursos e oficinas para que o professor possa ser beneficiado assim como os alunos. O treinamento refere-se às atividades focadas nas responsabilidades do professor e é centrada nos objetivos imediatos e de curto prazo. **O treinamento** envolve experimentar novas estratégias em sala de aula, geralmente com a supervisão, monitoramento de outros e o conteúdo do treinamento é determinado e disponibilizado em formato padrão ou prescrito em livros de metodologia.

Os objetivos do treinamento pressupõem aprender como usar estratégias eficazes para iniciar uma aula; adaptar o livro texto à aula; aprender como usar atividades de grupo em uma aula; usar técnicas de perguntas eficazes para que o aluno corresponda em seu desempenho.

**A formação** do professor refere-se ao crescimento em longo prazo e procura facilitar a compreensão da tarefa de ensinar ao professor e também de si mesmo, tendo como objetivos compreender como se desenvolve o processo; compreender como o papel do professor muda em sua prática de acordo com o aluno que estamos ensinando; compreender as decisões que precisam ser tomadas durante as aulas; rever as próprias teorias e conceitos dentro do ensino de línguas.

A Professora B no início da pesquisa diz “invisto em minha carreira profissional, mas percebo que não estão interessados [...] alguns valorizam, outros não. Invisto em mim, mas não tenho retorno do aluno e da instituição [...]. Preocupo-me com a qualidade e não ter reconhecimento”. A formação é mais que a reflexão individual e pessoal, é ir além e incluir a exploração de novas tendências e teorias no ensino de línguas, familiarizar-se com o desenvolvimento do conhecimento no assunto por meio da auto-observação e reflexão crítica.

Sabe-se contudo, que é necessário ao professor fundamentação teórica para explorar novos caminhos e tendências, ter conhecimento do assunto discutido, experiência pedagógica e também compreender como se processa a escolha de materiais pedagógicos e currículos. Na educação e formação do professor procura-se encorajá-lo a explorar suas próprias crenças e pensamentos examinando como esses aspectos influenciam sua prática, tendo o automonitoramento e autoinvestigação, o diário de aula, como aliados de seu desenvolvimento. Uma das professoras envolvidas na pesquisa, a PC, apontou o uso das gravações em vídeo como meio de autoinvestigação e não a anotação do diário, e salientou *“gravei minha aula e foi muito estranho me ver e ver minhas reações durante a aula, daí pude ver quanta coisa preciso mudar, mas eu gostei, foi bom porque posso assistir quantas vezes eu quiser e rever o que posso melhorar. Também vejo a reação do meu aluno e a minha reação ao aluno. Prefiro a gravação de áudio do que escrever.”*

A PA diz *“nunca pensei em me investigar e durante minhas aulas tento exercitar mesmo quando ocorrem problemas de desistência por chamar a atenção do comportamento, isso me leva ao questionamento da ação.”*

Schön (1997) ressalta que a conversa reflexiva que ocorre durante a ação e junto a outros professores e colegas é o centro da reflexão sobre a prática, e que estas conversas reflexivas e trocas de experiências colaboram e contribuem para tomadas de decisões, assim como olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação enriquece o conhecimento do professor fazendo com que ele observe o significado que foi atribuído à situação propiciando a ele desenvolver e construir sua forma pessoal de conhecer. A reação das professoras sobre a troca de experiência foi reveladora, e salientam que *“foi muito positivo”, a PB diz “senti que foi melhor com a reflexão. Houve momentos bons e maus, mas o saldo foi bom”, e também colocaram “que gostaríamos de continuar os encontros para que possamos discutir teoria, metodologia e estratégias, é uma proposta que a escola deveria tomar iniciativa”.*

Percebe-se que o modelo de ensino reflexivo e a prática reflexiva permitem ao professor mudanças em seu conhecimento e desenvolvimento profissional cujas implicações

ocorreriam na escola e no desenvolvimento do aluno. Contudo, devemos cultivar atividades que conectem o conhecimento e a reflexão-na-ação dos professores juntamente com a teoria e prática, propondo como atividade um tipo de pesquisa onde se estude os processos em que os indivíduos adquirem talento artístico prático, com observação treinada e aguda para detectar as indicações de progresso na aprendizagem e, mais ainda, identificar suas causas, um tipo de observação muito mais habilidosa do que é preciso para observar o resultado dentro da prática.

A PB diz “foi observando minha prática e compilando o próprio material, observei as necessidades dos meus alunos e fui montando o material que eu sabia ser melhor para cada momento. Foi observando que pude ir aperfeiçoando minhas aulas e me sentindo mais segura”. Percebe-se nesta fala o autodesenvolvimento do professor que por meio da observação foi elaborando sua prática e aperfeiçoando sua maneira de ensinar atingindo os objetivos para melhor aprendizado de seu aluno. Sobre este aspecto, o autoinvestimento e aprendizado do professor, Saviani (1989, p. 163) aponta que a Educação Permanente é uma outra alternativa de educação, é a educação que permite ao professor estar sempre em avanço, em andamento. Saviani nos coloca que “o homem é um ser inacabado, é sempre objeto da educação”. O ser humano busca sua evolução sempre, ele é educável e busca essa educabilidade de diversas maneiras, quer por meio da Educação Permanente ou desenvolvendo a abordagem reflexiva, sendo esta uma alternativa de educabilidade.

Richards (2005a, p. 6) salienta que o conhecimento é ativamente construído pelo professor e não recebido passivamente, ou seja, ele próprio contribui para seu desenvolvimento por meio da interpretação pessoal e autoconsciência em atividades como diário de classe e automonitoramento, auto-observação levando o professor a uma reflexão sobre sua experiência, levando-o a uma melhor compreensão de sua prática e rotina. A esse respeito PB salienta que *“com a reflexão pude questionar a qualidade de minhas aulas, preparo minhas aulas com “n” atividades, mas ainda assim dois alunos criticaram minhas aulas, isso me deixou frustrada em relação à minha formação e meu interesse no meu próprio desenvolvimento.”*

Analisando os dados dos professores durante a pesquisa, e as expectativas em relação à participação destes, as dificuldades e impedimentos que esta prática reflexiva impacta na prática dos professores, defino como relevantes os pontos negativos, pois desde o início podia perceber a carência na formação e desenvolvimento teórico dos professores, e à medida que o tempo ia passando e a participação deles ia ficando mais escassa, também ficava evidente que tanto as dificuldades quanto os impedimentos eram demonstrados por meio do próprio

sistema no ensino que contribuía e impedia que estes professores pudessem se desenvolver e participar mais junto ao programa.

O sistema dentro das escolas e institutos de línguas, ainda com a diretoria e coordenação escolhendo e determinando prazos para as aulas, exigem que o professor siga e execute estas regras, a dura jornada de trabalho do professor contribui para que sua formação se desenvolva mais lentamente, ou seja, o tempo e a carga horária imposta por este sistema são fatores de relevância no desenvolvimento da autoestima do professor e conseqüentemente no incentivo para um desenvolvimento profissional.

Isto faz com que o professor permaneça apático e sem desafios à sua profissão, compactuando desta forma com o mercantilismo do saber, e assim, conivente com as escolas em tratar o ensino como mero mercado de trabalho e deixando de lado a arte de desenvolver o ensino, estimular o saber no aluno, desenvolvendo tanto em si mesmos e no aluno a dualidade do ensino-aprendizagem. Todos esses fatores citados fazem parte da rotina de muitos professores nas escolas de línguas, é necessário que sigam as regras que são determinadas pelas escolas e eles precisam seguir o que lhes é imposto, e se não o fazem, são dispensados. Não há alternativas, mesmo em se tratando da não concordância com as regras impostas é difícil que se imponham e façam-se ouvir. Percebeu-se pelas dificuldades encontradas neste estudo quando houve o fechamento da escola, os professores reagiram com apatia e simplesmente procuraram outras escolas para começar novamente o mesmo processo e adequar-se às novas regras.

Hoje este mesmo sistema está iniciando o processo de propiciar ao professor uma autonomia para que possa desenvolver melhor seu potencial e tenha uma participação maior nas decisões em sala de aula, assim como opinar sobre o material que está sendo adotado para o aprendizado do aluno e também sobre o cronograma que sempre prejudica o desenvolvimento de uma prática de mais qualidade. Este fator é um dos problemas que prejudicam o professor em sua criatividade e habilidade artística em sala de aula, mas é necessário cumpri-lo, e muitos professores se sentem frustrados por não conseguirem vencer o cronograma ou, o que é muito comum, precisam abortar muitos assuntos que estavam programados para a aula.

Este contexto no qual o professor trabalha influencia muito sua prática, tolhendo sua liberdade para usar as abordagens e criatividade em sala tendo que seguir a metodologia e o material indicado levando a uma ausência de autonomia do professor.

Isto pôde ser percebido ao participar de um curso de formação de professores em outro instituto de línguas, para tentar desenhar melhor este quadro de formação do professor de

línguas. Foi um curso em que participei por dois anos e onde eram professores de outras escolas procurando um aperfeiçoamento melhor para sua profissão, e também porque neste período a escola em que havia iniciado a pesquisa tinha fechado e os professores participantes da pesquisa estavam desaparecendo.

A angústia e impotência para que a pesquisa tivesse o andamento normal foi estressante, mas a perseverança em prosseguir prevaleceu em todos os momentos, pois acreditava que era o caminho a percorrer e o objetivo principal da pesquisa que desde o início foi levantado era o que mais motivava a esta busca. O que impede e dificulta a prática destes professores? Sei que há muito a pesquisar e percorrer, mas percebi que foi pertinente ao processo de investigação, mesmo com a desistência de muitos professores sei que foi providencial, pois mergulhei na fundamentação teórica e também na metodologia escolhida, a observação participante, e senti que era o caminho que deveria percorrer. Há muito a estudar e investigar, mas também há uma significativa mudança nas escolas, percebo pelo acompanhamento com os dois professores que permaneceram até o final e também junto ao curso em que participei com propostas no desenvolvimento e formação do professor.

As expectativas da pesquisadora em relação aos sujeitos da pesquisa, seu retorno à proposta do programa e seu interesse quanto ao desenvolvimento profissional foram pontos de relevância em todos os momentos.

Na condução da pesquisa, dentro da abordagem da observação participante há momentos em que o pesquisador participa levando e opinando e há momentos de extrema solidão. Estes momentos exigem uma profunda reflexão, pois é necessário que silenciemos para que a voz do sujeito seja ouvida e possa manifestar seus anseios sem interferência do pesquisador. É um exercício que requer disciplina e autocontrole, pois se induzimos há falhas na coleta de informações. Ao mesmo tempo é gratificante, pois é o conceito da reflexão-na-ação que entra em operação, ou seja, percebem-se as falhas no sistema educacional e formação deste professor de línguas, suas angústias pela falta de investimento em sua carreira, a falta de fundamentação teórica e sua tenacidade em investir em si mesmos mesmo com a escassez de propostas das escolas para contribuir com seu desenvolvimento intelectual.

As oportunidades que surgem para o desenvolvimento profissional do professor são oferecidas por meio das editoras em oficinas para divulgação de seus materiais didáticos e ao mesmo tempo acrescentar um pouco de fundamentação teórica a estes professores. Essa angústia é percebida na fala da PC quando diz *“minha maior preocupação é quanto à minha formação, não tenho formação em línguas”*, este momento entra o lado silencioso do pesquisador, pois é momento de calar e ouvir sem interferir, mas saber que é possível por

meio da prática reflexiva oferecer ao professor possibilidades de crescimento e autoconhecimento, instigando a autoinvestigação em sua prática.

Desta forma, quando se analisa a desistência da maioria dos professores nesta pesquisa, e suas expectativas em relação à investigação, é necessário ponderar os fatores que permearam o contexto, isto é, durante todo o processo de pesquisa, ocorreram fatos que forma além do próprio sistema de ensino de línguas, a escola teve problemas encerrando suas atividades causando um agravante maior para contatar os professores.

Esta dificuldade trouxe limitações à pesquisa tanto no número de participantes quanto na continuidade das reuniões. Ressalta-se que para iniciar a pesquisa foram tomadas todas as medidas de aceite institucional para resguardar a viabilização da pesquisa. Quando da desativação da escola, também foram feitos contatos com outras instituições de ensino de língua estrangeira, mas não foi possível localizar outra para a continuidade de trabalhos. Além disso, acarretaria em outra dificuldade, uma vez que seria outro grupo de professores-

Outra limitação refere-se à compreensiva falta de motivação dos professores participantes da pesquisa que precisaram se readequar em seu trabalho sendo desta forma impedidos de pensar em sua formação, mas procurar novo trabalho e tentar readequar sua carga horária. Houve diversos fatores que contribuíram para dificultar o desenvolvimento na formação destes professores, quer fosse pela falta de interesse dos professores, ou pela idade, ou mesmo pela ausência em sua formação profissional, era compreensível sua resistência. Uma das professoras, muito jovem de apenas dezoito anos, com graduação em matemática, levou à reflexão de que o sistema contribui para que o professor aceite a demanda do trabalho mesmo sem embasamento teórico e pedagógico no ensino de línguas, ou seja, o professor de línguas cai no mercado como que de pára-quadras e inicia sua carreira profissional sem qualquer formação para o ensino de uma língua.

O ensino de uma língua estrangeira é de extrema responsabilidade, como todo ato de ensinar o é. Mas, especificamente ensinar uma língua estrangeira requer uma responsabilidade maior, pois as transformações que ocorrem no aluno são profundas, além de compreender a cultura e crença deste aluno, as estruturas gramaticais e fonéticas de uma para outra língua requerem deste professor um conhecimento técnico para que o aprendizado seja satisfatório e profícuo.

No ensino de línguas este professor cai no mercado e se adéqua às propostas das escolas sem que haja a preocupação maior com o conhecimento teórico e técnico deste professor e o efeito que este aprendizado possa acarretar no aluno que está recebendo e

assimilando a língua estrangeira. Este professor é treinado dentro dos moldes da escola e com o tempo vai adquirindo experiência e se adaptando ao método proposto pela escola.

É possível dentro de uma nova proposta de prática transformar o ensino de línguas e propiciar a este professor novas possibilidades de investimento em si como profissionais, capacitando-os e oferecendo embasamento teórico e prático por meio de instrumentos de investigação para sua prática, e motivando-os à reflexão, mostrando-lhes sua habilidade artística de ensinar, ajudando-os a lapidar sua maneira de ensinar usando seu pensamento unido a ação, para que se transformem como professores e também auxiliem na transformação de seus alunos, quer seja no ensino-aprendizado ou como pessoas.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a formação reflexiva do professor de línguas, o programa de reflexão inserido no corpo de investigação da mesma, assim como cursos de treinamento para professores, congressos com ênfase nas práticas e abordagens inovadoras e com atenção para a transformação na educação e formação do professor, propiciaram noções sobre as dificuldades e impedimentos em adotar uma prática reflexiva.

A resistência ou preocupação na adoção desta abordagem leva à insegurança ou comodidade, à rotina na prática, ou seja, não nos permitimos treinar o pensamento para a reflexão e encontrar soluções para os problemas, levando à desmotivação muitas vezes. Mas se refletirmos com responsabilidade e discernimento saberemos que uma mudança e transformação serão inevitáveis e necessárias na prática do professor, independente de condições sociais. Percebe-se que a reflexão é intrínseca, ou seja, ela transforma de dentro para fora sendo um estado de ser na prática, na vida e para a vida permitindo ao professor o “aprender a pensar e ensinar o aluno a pensar”. Entretanto, é necessário respeitar e tentar dividir com os professores, diretores e coordenadores a viabilidade e praticidade na adesão desta abordagem.

Para compreender a origem do pensamento reflexivo é fundamental entender como se processa o pensamento e realizá-lo com rigor para se perceber a diferenciação diante de outros tipos de pensamento. Percebe-se assim um foco da resistência à transformação proposta por Dewey por meio do pensamento reflexivo, ou seja, sendo este um pensamento complexo e que requer esforço, preparação, seriedade e compromisso e a não banalização da prática deste pensamento, é fundamental entender como se processa o pensamento reflexivo e realizá-lo com rigor compreendendo a diferenciação diante de outros tipos de pensamento.

Junto à proposta de Dewey os três passos ou conceitos que compõe a prática reflexiva propostos por Schön, sendo a reflexão-na-ação/reflexão-sobre-a-ação/reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação pontos centrais para se realizar a abordagem reflexiva, revelamos este conhecimento, a percepção do pensamento reflexivo, por meio de nossas ações inteligentes, uma característica que muitas vezes não conseguimos expressar verbalmente, mas por meio da observação e por meio de anotações em diários.

A dificuldade quanto à compreensão da proposta destes dois autores começa nesse ponto, ou seja, não temos consciência do rigor deste pensamento e também da preparação que precisamos desenvolver para praticá-lo em nossa vida profissional e também pessoal. É

necessário tempo para desenvolvê-lo e na pesquisa realizada percebe-se pelas falas dos professores sua vontade e empenho para tal. Isto revela que é possível esta prática, permitindo ao professor a autoinvestigação e o aperfeiçoamento de seu conhecimento, desenvolvendo sua habilidade profissional e seu talento artístico na prática.

Portanto, a proposta de oferecer um Programa de Reflexão aos sujeitos da pesquisa obteve algum resultado, pois despertou nos professores possibilidades de desenvolver-se intelectualmente e transformar sua prática por meio de uma abordagem que lhe permita conhecer-se e investigar-se com sua própria habilidade artística de ensinar e que lhe pertence, seu pensamento e suas idéias, conforme indicam alguns dos depoimentos. É necessário, contudo oferecer oficinas de aprimoramento contínuo aos professores incentivando-os a prática reflexiva e instigando-os a exercitar o pensamento dentro dos três ícones de reflexão que Schön propõe e de como Dewey apontou, ou seja, ensinar o professor como melhor pensar e usar sua inteligência.

A experiência da autoreflexão induz cada vez mais a constatação de que para iniciarmos e adotarmos esta prática, é necessário que sejam criadas condições e estímulos ao professor para que este possa aderir à idéia e desvincule de sua prática a resistência à transformação. A incerteza de pensar e analisar livremente sua prática causa insegurança ao professor, este precisa e está habituado a receber pronto e catalogado o cronograma e currículo, dificultando assim sua maneira livre de ensino, bloqueando sua afetividade e interacionismo dentro da sala de aula e fora dela.

Destaca-se a importância da troca de experiências, do diálogo com os colegas, no cultivo do autoconhecimento através da reflexão para favorecer os meios de uma atitude reflexiva por parte dos professores e das instituições dentro do ensino de línguas e na educação como um todo.

Refletir sobre a prática e assumir uma postura reflexiva, não é tarefa fácil, se pensarmos nas condições de trabalho do professor, seu pensar educativo, se este quase não tem tempo e meios de investir em leituras para seu crescimento e aperfeiçoamento profissional, mas a mudança de formas de pensar permitirá um avanço na reflexão.

A fundamentação teórica da filosofia deweyana nos mostra a beleza e também complexidade do pensamento reflexivo, pois exige esforço e preparação, abertura intelectual, responsabilidade e sinceridade. Dewey (apud RODGERS, 2002) nos lembra que a reflexão é um intercâmbio complexo, rigoroso, emocional e intelectual e que leva tempo para se concretizar. Dewey (1959) não separa o pensamento e o sentimento da ação, quando nos apresenta as fases do pensamento reflexivo, pois quando nos defrontamos com situações

problemáticas a finalidade deste pensamento reflexivo é nos prover de meios mais adequados de comportamento para enfrentar estas situações, pois assim começamos a pensar e refletir e desta forma iniciamos o processo de observação, analisando as condições de soluções dos problemas.

Analisando os três conceitos de reflexão que Schön (2000) aponta, percebemos a armadilha que esse conceito implica, pois as situações problema na prática e dentro das instituições em que o professor atua, este professor precisa se habituar ao treinamento do pensamento ,desenvolvendo-se por meio de oficinas e cursos de aperfeiçoamento para que possa se conhecer melhor e junto com seus colegas compartilhar suas angústias em sua prática, propiciando meios que irão contribuir para seu desenvolvimento profissional.

É por meio da reflexão-na-ação e na reflexão-sobre-a-ação, que o professor poderá se sentir mais seguro e consciente, transformar o ensino e também transformar a si mesmo como um profissional artístico, que tem a habilidade de interagir com outro ser humano para o aprendizado.

Quando este professor perceber que ele pode por meio da reflexão transformar sua prática, seu pensamento o levará ao “conhecimento na ação levando a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 34), ele estará muito próximo de sua autonomia na prática possibilitando desta forma a transformação na Educação, um sonho que muitos acalentam e parece tão distante.

Enfim, esta pesquisa demonstra a importância de oferecer aos professores instrumentos e processos para desenvolver sua prática, por meio da autoinvestigação, do autoconhecimento oferecendo-lhes cursos de formação continuada reflexiva para que possam gradativamente desenvolver sua habilidade intrínseca de autonomia na prática. Para tal as condições de desenvolvimento da tecnologia e metodologias inovadoras, livros didáticos modernos, salas sofisticadas, a valorização profissional, o trabalho em equipe favorecem a que o professor possa desenvolver o potencial de seus alunos.

Schön (1997) ressalta que o centro da reflexão sobre a prática é a conversa reflexiva que ocorre na ação e junto ou entre os professores, sendo estas conversas e trocas de experiências que colaboram e contribuem para tomada de decisões, bem como a melhor compreensão do professor sobre sua prática. Esta reflexão sobre a reflexão-na-ação, é uma ação de observação e descrição que ajuda o professor a construir melhor sua forma pessoal de conhecer.

Procurei neste estudo, apontar as possibilidades de transformação da prática por meio da reflexão, para responder a questão: O que impede a prática reflexiva? Ao chegar à

finalização deste estudo, percebo que é necessário muito empenho e desenvolvimento intelectual sobre a complexidade do pensamento reflexivo, e, conseqüentemente, da prática reflexiva. As condições institucionais são fundamentais, as condições de formação dos professores imprescindíveis, a disponibilidade de tempo necessária.

No entanto, é necessário que o professor adquira meios de desenvolvê-la e para que isto ocorra, são necessárias condições, e dentre estas condições estão envolvidas grandes transformações, desde a organização da escola, do desenvolvimento profissional do professor, e acima de tudo compreender e desmistificar este complexo pensamento. Só assim poderemos proporcionar aos nossos professores segurança de seu conhecimento e capacidade de conduzir sua prática com autonomia na reflexão para a ação.

A reflexão é uma possibilidade de melhorar a prática do professor e também ajudá-lo a compreender o ensino e as diversas maneiras que os alunos aprendem. Estimular no professor a autoconfiança e propiciar a autonomia de trabalho para que possa desenvolver-se e permitir que sua habilidade artística supere as suas expectativas e as de seu aluno também

Quando o professor promove o autoconhecimento e a autoinvestigação em sua prática e sobrepuja os problemas que enfrenta na rotina do ensino por meio do processo da reflexão, este consegue superar-se e supera o mero fazer, possibilitando a si e ao aluno o desenvolvimento real do conhecimento. O conhecimento, portanto, está tacitamente encarnado na ação, o conhecimento é a relação que se estabelece entre a prática e a interpretação da mesma que é a teoria.

Há muitos autores brasileiros que abordam este tema, e propõe um pensar reflexivo como caminho que exige um ato de vontade e coragem, gerando e impulsionando para as mudanças, sendo todos os limites impostos à reflexão nada mais que portas abertas ao que não havíamos percebido. É a reflexão e o desenvolvimento deste pensamento no pensar do professor, na sua formação continuada, e no horizonte da educação que propiciarão o processo reflexivo-crítico.

Enfim, este estudo demonstra a importância de desenvolver o conhecimento teórico aliado à prática do professor de línguas estrangeiras modernas, possibilitando-lhes o autoconhecimento e a autoinvestigação como formas de autonomia. Isto só será possível se os professores tiverem consciência das possibilidades que a reflexão pode lhes acrescentar para superar as situações problema em sala de aula.

Foi o que procurei fazer neste trabalho, ou seja, ajudar o professor a compreender o pensamento reflexivo e como ele se processa na vida pessoal e profissional de cada um. Todo o estudo envolvido nesta busca e por meio do programa desenvolvido com estes professores

contribuiu tanto para o meu desenvolvimento intelectual quanto ao dos envolvidos no estudo, e principalmente a importância do pensamento reflexivo na prática das professoras e também à minha. Só assim podemos transformar a nós mesmos e ao contexto que pertencemos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. trad. Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. **Vida e educação: John Dewey**. tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira, 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARRISON, JIM. **John Dewey**. Disponível em:  
<[http://www.vusst.hr/ENCICLOPAEDIA/john\\_dewey.htm](http://www.vusst.hr/ENCICLOPAEDIA/john_dewey.htm)>. Acesso em: 03 jul. 2006.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Perspectivas sobre o conhecimento do professor. **Revista Diálogo Educacional** (no prelo), Curitiba, v. 25, 2008.

JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. São Paulo, SP.: Perspectiva, 1978.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. Trad. Prof. Noemy S. Rudolfer. 16 ed. São Paulo: Melhoramentos: Rio de Janeiro, 1978.

LIMA, Márcio Antonio Cardoso. Escola Nova, Pragmatismo Deweyano e Formação de Professores: algumas (des)considerações. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 69-92, set/dez.2003.

MARTINS, Pura L. O. **Didática teórica, didática prática: para além do confronto**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1998.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RICHARDS, J. C. **Professional development for language teachers: strategies for teacher learning**. New York: Cambridge University Press: 2005a.

\_\_\_\_\_. **Reflective teaching in second language classrooms**. New York: Cambridge University Press, 2005b.

RODGERS, Carol. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997.

SMITH, M.K. 2001. **Donald Schön: learning, reflection and change, the encyclopedia of informal education**. Disponível em: <[www.infed.org/thinkers/et-schön.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-schön.htm)>. Acesso em 12 jul. 2007.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira**. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

ZAJONC, A. Love and Knowledge: Recovering the Heart of Learning Through Contemplation. **Teachers College Record**, v. 108, n. 9, p. 1742-1759, 2006. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org>>. Acesso em: 27 ago. 2006.

ZEICHNER, K.; Gore, J. **Teacher socialization**. In: HOUSTON, R. (ed.) **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.



## **ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO**

## CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

### Identificação

Nome.....

Endereço: .....  
 .....Telefone:.....

e-mail:.....

### Formação Profissional:

1. Graduação:.....

Instituição:.....

Cidade:.....

2. Pós- Graduação:.....

Início:.....Previsão de término:.....

### Experiência Profissional:

Atua no Magistério? ( ) SIM ( ) Não

**Em caso afirmativo:** Grau:.....Séries:.....

Disciplinas:.....

Outra função? ( ) SIM ( ) NÃO Qual/Quais?.....

( ) Escola Pública Estadual ( ) Escola Pública Municipal ( ) Escola Pública

Federal ( ) Escola Particular ( ) Outros

Tempo de Experiência:.....

Jornada de trabalho:.....

**Em caso negativo:** Área de atuação:.....

Pretende ingressar no Magistério? ( ) SIM ( ) NÃO

Por que?.....

**PROGRAMA DE REFLEXÃO PARA PROFESSORES****TEXTO: CANIATO, Rodolfo. Ato de Fé ou Conquista do Conhecimento? Um episódio na vida do Joãozinho da Maré.**

\*Leitura individual do texto.

\*Em duplas, discutir as seguintes questões:

1. Que problemas da prática pedagógica o texto levanta?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. O que o texto traz que se relaciona com minha prática pedagógica?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Quais os problemas que você vivencia na prática?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. O que você espera destes encontros?

.....

..

.....

.

.....

.

.....

.

.....

.....

.....

5. Observações

.....

.....

.....

.....

.....

Curitiba,...../...../.....