

**TECENDO OLHARES ACERCA DO DIÁLOGO E DA REFLEXÃO NA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O PENSAMENTO FREIRIANO COMO
LENTE FOCAL**Aline Cleide Batista¹**RESUMO**

Há uma crescente efervescência na busca do desenvolvimento profissional em educação, tendo em vista os crescentes desafios postos pela sociedade atual, impulsionando a busca pela formação e pela teorização dos saberes práticos, constituindo-se em uma nova práxis. Nesta perspectiva o presente artigo aborda a questão do diálogo e da reflexão enquanto estratégia na ação e na formação do professor, discutindo a complexidade da ação docente em um contexto de mudanças, frente às muitas informações e exigências da sociedade atual. Em particular, abordamos as ideias do educador Paulo Freire, que consideramos atuais e preponderantes para a efetivação da ação e formação reflexiva do professor encontrando nele mais que uma proposta de trabalho, assemelhando-se a uma filosofia que propõe ao educador exercer sua profissão de maneira nova, ousada, com liberdade e compromisso. Visto que “toda tentativa de desenvolver um tal reconhecimento fora da práxis, fora da ação e da reflexão, nos pode conduzir a puro idealismo. (...) O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação.” (FREIRE, 2001 p. 60).

Palavras chave: Formação de Professores. Diálogo. Reflexão. Práxis.

A VIEW ABOUT THE DIALOGUE AND REFLECTION IN TEACHER TRAINING**ABSTRACT**

An effervescent growth in the search for professional development in education has been happening, given the growing challenges posed by today's society, boosting the search for training and theorization of practical knowledge, constituting a new praxis. In this perspective, the present article addresses the issue of dialogue and reflection as a strategy in action and teacher training, discussing the complexity of teaching activities in a context of change, given the many information and demands of today's society. In particular, we approach the ideas of the educator Paulo Freire, which we consider current and preponderant for the realization of the teacher's reflexive action and training, finding in the more than a

¹ **Aline Cleide Batista** pedagoga, mestre em educação pela UFRN, doutora em Educação pela UFRJ. Professora Adjunto II na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculada ao Departamento de Educação (DED/CCAUE/UFPB), e pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas, Currículo e Cultura Escolar. E-mail: alinecleide@yahoo.com.br.

work proposal, resembling a philosophy that proposes to the educator to exercise it a profession in a new, bold, free and commitment way. Once “any attempt to develop such recognition outside of praxis, outside of action and reflection, can lead us to pure idealism. (...) The act of knowing involves a dialectical movement that goes from action to reflection on it and from there to a new action.” (FREIRE, 2001, p.60).

Keywords: Teacher Training. Dialogue. Reflection. Praxis.

Introdução

Na sociedade contemporânea, vivenciamos uma crescente busca do desenvolvimento profissional em educação, tendo em vista os desafios postos pela sociedade. A convivência cotidiana com a falta de certezas e divergências tem impulsionado a busca pela formação, pela teorização dos saberes práticos, ou por uma nova práxis. Neste contexto, a reflexão, a participação e o diálogo são tomados como requisitos essenciais na formação e ação dos professores, discutindo-se a complexidade da ação docente como um processo contínuo de mudanças. Esta perspectiva amplia a discussão através de eixos que indicam, além da formação, o compromisso e a autonomia do educador.

As vertiginosas transformações no mundo do trabalho e o avanço tecnológico, configurando a sociedade virtual e os meios de comunicação, exercem demasiada influência nas relações sociais e em todas as instituições de nossa sociedade, exigindo das pessoas um posicionamento e a busca de um novo perfil frente aos desafios. Em decorrência disso, a atividade docente vem se modificando para atender a essas transformações que atingem crucialmente a escola, suas concepções e suas formas de construção do saber.

A ideia de formação, enquanto um processo contínuo, é praticamente consensual nos dias atuais. Vive-se em uma época em que tudo é muito rápido. Ao mesmo tempo em que se recebe muitas informações, convive-se com a incerteza e a validade das mesmas; a proliferação da informação ocorre de forma acelerada e a desatualização das pessoas é permanente. Neste contexto, qual o papel do professor? Qual a formação necessária a este profissional que lida diretamente com o conhecimento e com a informação?

A questão da formação do professor tem sido alvo de muitas discussões dado a importância e, paradoxalmente, a desvalorização dessa profissão, pela sociedade. Na atualidade, as tantas fontes de informações, aparentemente, disputam espaço com o

professor. Qual seria a função do professor nessa sociedade do conhecimento, se o acesso às informações se dão via TV, rádio, panfletos, internet, grupos de convivência, entre outros. A notícia que chega no momento exato do acontecimento, deixando-nos a sensação de que estamos sempre muito bem informados? Em meio a tanta informação, seria desnecessária a profissão de professor?

Ser professor, não corresponde a um conceito pronto e acabado, não há uma única concepção de professor, tampouco, uma definição estática de sua ação e formação. Paulo Freire (1999), acrescenta que, a educação é uma experiência especificamente humana, na qual, para ser, têm que se está sendo.

É necessário rompermos e desmistificarmos a imagem do professor, passando a concebê-lo como um sujeito que está inserido no processo de humanização que, por meio do de sua ação, enquanto educador, proporciona a apropriação crítica, criativa e significativa. Ao transformar informação em conhecimento significativo, buscamos a compreensão do mundo, do qual somos partícipes.

Para tanto, enfatiza-se a necessidade de uma formação contínua mediada pelo diálogo. Destaca-se as ideias do educador brasileiro Paulo Freire que, mesmo vivendo em uma época em que a ditadura militar reprimia o pensamento da liberdade e do diálogo aberto, ousou reinventar o fazer pedagógico denunciando toda prática mecânica, apontando para uma prática crítica e reflexiva.

Diante dos muitos desafios vivenciados em sua profissão muitos professores acabam buscando explicações e justificativas fora de si sem, no entanto, perceberem que uma das alternativas possíveis seria a de entrar em um movimento de ação-reflexão-ação. Neste sentido é que discutimos a importância de uma epistemologia da prática, em que o saber e o fazer caminham juntos, não havendo dicotomia entre os pólos teoria e prática.

Essa relação teoria prática não ocorre de forma mecânica, linearmente, e sim em um processo dialético reflexivo, no qual, o trabalho intelectual extrapola a abstração, tornando-se concreto, na ação praticada. Pois, “toda tentativa de desenvolver um tal reconhecimento fora da práxis, fora da ação e da ação e da reflexão, nos pode conduzir a puro idealismo. (...) O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação.” (FREIRE, 2001 p. 60).

Ser professor não corresponde a um conceito pronto e acabado, não há uma única concepção de professor, tampouco uma definição estática de sua ação e formação. Paulo

Freire (1996) acrescenta que a educação é uma experiência especificamente humana, na qual para ser, tem que se está sendo.

Em busca de alcançar esse modelo ideal, os professores parecem perdidos em suas práticas. Sem rumo, procuram se sustentar no poder da autoridade, ou ainda, sem identidade e auto-reconhecimento, amesquinham sua postura ao ser mais um em sala de aula, como se sua função fosse a de se colocar submisso às vontades de seus alunos, obedecendo todos os seus desejos. Submergidos, fazem coisas sem saber o porquê. Tentam seguir instruções sem compreendê-las e tão pouco acreditam em seus sucessos. Ocultam práticas nas quais acreditam para não receberem críticas.

Neste contexto, o que os professores esperam de uma ação formadora? Como a concebe? Quais suas necessidades? Seria possível formar um modelo de professor ideal? Então, como formá-lo? Quem se responsabilizará por essa formação? Seria possível o professor receber uma formação que o deixasse de fato formado, “pronto”?

A contribuição de Paulo Freire na Formação de Professores

A formação do professor é um processo tão abrangente que, como a aprendizagem da vida, nunca está concluída. Em meio à competitividade do mercado de trabalho, que exige um currículo mais vasto e uma formação mais sólida, os professores, muitas vezes, obrigados pela necessidade do emprego ou para se manterem atualizados, colecionam cursos e mais cursos, sem que se sensibilizem ou reflitam sobre suas práticas, instituindo a sua formação assim como a profissão: como mais um fardo a ser carregado.

Para um avanço qualitativo no contexto escolar, faz-se necessário que exista uma pré-disposição na ação educativa por parte de todos os sujeitos que, inseridos nela, interferem e a modificam, buscando refazer percursos, distanciando-se para admirá-la e, ao admirá-la, mirar em novos alvos de ação. “Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não eu’, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido” (FREIRE, 2001, p.63).

Neste contexto, trata-se das idéias de Paulo Freire, reconhecendo que já nos anos sessenta apontava-se para esta perspectiva da prática educativa, mais precisamente, na ação do educador baseada na reflexão. As ideias de Paulo Freire emergem como uma das expressões do contexto político das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigida ao movimento popular.

Os vínculos do trabalho desse educador com a ascensão popular são bastante claros. Seu movimento começou no início da década de 60, no Nordeste, região mais pobre do Brasil, acomodando na época, cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes. Segundo Ghiraldelli (1994, p. 120), dentre esses trabalhos, evidenciou-se a experiência pioneira da prefeitura da cidade do Natal, em 1961, com a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, que se diferenciou das outras iniciativas por buscar integrar a educação popular com a educação escolar, uma vez que se tratou da própria expansão e diferenciação da rede escolar municipal.

Além dessa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que ele difundia tinham um forte componente ético, implicando em um profundo comprometimento do educador com os educandos. “O pensamento de Paulo Freire logrou mesmo penetrar na formação dos novos pedagogos, opondo-se às tendências dominantes no sentido de desvincular a reflexão social do pensamento pedagógico” (PAIVA: 1987, p. 262).

Todo o pensamento Freiriano é pautado na busca da conscientização que proporcione a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais. Nessa perspectiva, criticou a educação convencional, classificando-a de “consciência bancária”, que considera o analfabeto um ignorante, uma espécie de gaveta vazia. Tal consciência se constitui um empecilho para construção da sociedade almejada. Acerca deste pensamento, Freire (1979, p. 38) acrescenta que “educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça”.

Essas idéias emergiram no seio dos muitos movimentos de alfabetização de adultos, sendo denominada de Pedagogia Libertadora², cuja origem está diretamente associada ao método de alfabetização de adultos e aos primeiros escritos sobre educação de Paulo Freire, nos quais criticava o ensino baseado na memorização e anunciava uma educação voltada para a vida, para os problemas reais e circunstanciais.

A respeito dessa pedagogia, Freire (2002) destacou que a visão da liberdade tem uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.

² Ou pedagogia problematizadora como definiu o próprio Paulo Freire

A Pedagogia Libertadora, segundo Ghiraldelli (1994), eclode da confrontação superestrutural da época. Teoricamente, foi forjada por três ideários presentes no início dos anos 60: o nacionalismo-desenvolvimentista isebiano³ que permeou o período, o novo pensamento social da esquerda católica (solidarismo cristã) e a vertente propriamente pedagógica, o escolanovismo que, praticamente, dominou a intelectualidade liberal no final dos anos 50.

A efetivação da Pedagogia Libertadora passa, necessariamente, pela pedagogia do diálogo. Diálogo que deve partir das situações vividas pelo educando na sua comunidade, para aprofundar-se nessas situações, problematizando-as e levando os educandos a alcançarem uma visão crítica.

Segundo Paulo Freire, as práticas educativas tanto podem estimular a liberdade ou, em contrapartida, servir à domesticação. Sobre essas práticas, Freire (2001, p.104) acrescenta:

na prática “domesticadora”, não importa se os educadores estão conscientes disto ou não, têm, como conotação central, a dimensão manipuladora nas relações entre educadores e educandos em que, obviamente, os segundos são os objetos passivos da ação dos primeiros. Dessa forma, os alfabetizandos, como seres passivos, devem ser “enchidos” pelas palavras dos educadores em lugar de serem convidados a participar criadoramente do processo de sua aprendizagem. (...) em tal prática educacional, as estruturas sociais nunca são discutidas como um problema a ser desnudado.

Ghiraldelli (1994, p.124), afirma que assim como a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertadora podem ter seu processo pedagógico representado em cinco passos:

<u>Pedagogia Tradicional</u> (Herbart)	<u>Pedagogia Nova</u> (Dewey)	<u>Pedagogia Libertadora</u> (Paulo Freire)
Preparação	Atividade	Pesquisa
Apresentação	Problema	Temas
Associação	Dados do problema	geradores
Generalização	Hipótese	Problematização (diálogo)
Aplicação	Experimentação	Conscientização

³ A ideologia, nacionalismo desenvolvimentista, era consubstanciada na produção teórica e ideológica do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Daí o termo, isebiano.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire muito contribuiu para a reformulação de educação brasileira. Segundo Ghiraldelli (1994, p.127), essa pedagogia foi concebida a partir da absorção da Pedagogia Nova, em um processo de reinterpretação e reorganização. Ao criar uma espécie de ‘escola nova popular’, radicaliza-se o pensamento escolanovista na busca de encontrar uma teoria capaz de beneficiar as classes populares.

No seio do pensamento de Paulo Freire, está o reconhecimento da educação enquanto especificidade humana que, envolvida com o mundo, vive uma realidade tanto objetiva quanto subjetiva no ato de conhecer. Por isso que se diz “leitura do mundo”, posto que aí, ele está para ser lido, refletido e, enfim, compreendido. “A realidade concreta nunca é apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha” (FREIRE, 2001 p.61)

Assim sendo, os seres humanos enquanto seres históricos, estão inseridos no tempo e não imersos nele. Dessa forma, movem-se no mundo, capazes de optar, decidir e de valorar. Somente enquanto seres conscientes que homens e mulheres não apenas estão no mundo, mas com o mundo. Somente enquanto seres abertos, é que são capazes de realizar a complexa operação de transformar o mundo através de sua ação, ao mesmo tempo em que capta a realidade e conseguem expressá-la por meio de sua linguagem criadora (FREIRE, 2001).

Observando a educação dentro dessa especificidade, aponta-se para a necessidade de uma formação que elucide as questões da subjetividade inerente ao processo educativo. Isso exige do educador uma ação menos burocratizada e mais humana. “Reconhecemos a indiscutível unidade entre subjetividade e objetividade no ato de conhecer.” (FREIRE 2001, p.61).

Concebendo o ser humano, homens e mulheres em sua totalidade e capacidades, enquanto construtores de novos conhecimentos, inferindo a estes significados próprios, sendo o atributo de distinção entre homem e animal a capacidade do primeiro ser sujeito da própria ação, reconhece-se que só o homem tem condições de conferir significado a sua ação, podendo agir de forma histórica, o que faz com que somente ele se eduque, através da mediação do mundo, em comunhão com outros homens. Para Freire (1996, p. 77):

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico

do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

A ação educativa tem no espaço escolar, relações entre indivíduos portadores de conhecimentos, valores, experiências e vivências individuais. Porém, com atitudes diferentes, estas relações são essenciais para que de fato se construa e apreenda. Do contrário, o espaço que *a priori* seria de partilha, torna-se muito mais um espaço de disputa e anulação, criando ilhas isoladas. Tais indivíduos, por serem sociais, podem experimentar e compartilhar opiniões e, por isso mesmo, serem também individuais e semelhantes.

O aprender, passando pela possibilidade do risco, é perseguido como algo a ser construído, constituindo-se em aventura criadora, na qual é constante a checagem do que é dado como certo; não havendo espaço para o pré-definido. A aventura aqui, está longe de significar irresponsabilidade; antes é sinal de compromisso com a liberdade e ousadia do aprender.

O uso do termo pré-definido não significa a negação da necessidade de tratar os conteúdos programáticos ou propostos no currículo, como se o processo ensino-aprendizagem ocorresse de forma desorganizada e aleatória. Ensinar não é transferir conhecimento e, por isso, no processo de formação deve existir uma abertura do educador e educando para indagações, curiosidades e inibições.

Segundo Paulo Freire (1992), tratar dessas questões requer uma reflexão sobre a prática educativa de forma a desvelá-la, tomando distancia dela para melhor aproximar-se. Nesse processo de reflexão, constata-se que toda prática educativa implica sempre na existência de sujeitos, ou seja, aquele que ensina e aprende; e que na situação de aprendiz, também ensina e, ainda, o objeto a ser ensinado e aprendido (o conteúdo). “Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser re-conhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser simplesmente transferido do educador ao educando”. (FREIRE, 1992, p. 109).

A reflexão sobre a prática educativa em sua totalidade não deve estar centrada nem no educador, nem no educando, nem no conteúdo e nem nos métodos, mas situar-se nas relações estabelecidas entre estes vários componentes. O essencial é “saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que.” (FREIRE 1992, p. 110).

Revista Anthesis: V. 9, N. 18, p. 26 - 45, 2021 - Dossiê Paulo Freire centenário: a relação dialógica como processo de emancipação

Neste processo de questionamento, vai ficando clara a função do educador frente ao que lhe é proposto, pois não é o fato de trabalhar um determinado conteúdo que sua ação se torna neutra. A prática do educador exige dele uma tomada de posição, uma ruptura. Decisão! O fundamental é que a informação seja precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele fornece esta ou aquela informação.

Enquanto ser histórico, reconhece o que o antecede. Não se trata de uma negação ao que se tem historicamente construído, mas deve ser uma observação imbuída de questionamento, posto que é no questionamento e no diálogo que encontramos o cerne da aventura do conhecimento.

Nenhuma formação ocorre de forma isolada, tão pouco definitiva em um espaço de diferenças, “quem forma se forma e se re-forma ao formar” (FREIRE, 1996, p.25). Nesse contexto, não só os indivíduos se formam entre si, mas também se formam a partir da própria prática, desde que reflita sobre a mesma, reconhecendo que subjaz a ela uma teoria, uma visão de mundo, um ideário, uma crença. Sem uma reflexão crítica sobre a prática, corremos o risco de transformarmos a teoria em verbalismo e a prática em ativismo.

Na atualidade é muito comum falar-se em formação permanente, dada tantas mudanças, bem como à responsabilidade de estar-se diretamente ligado com a formação de outros, torna-se até uma exigência da profissão. Esta formação não se dá somente através de conteúdos programáticos ou de estudos das teorias atuais, mas, principalmente, no exercício do pensar sobre a prática. É na formação permanente dos professores que a reflexão crítica sobre a prática torna-se fundamental. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43 - 44).

Os conceitos de Educação Bancária, Manipuladora ou domesticadora que se contrapõem ao de Educação Libertadora apresentados por Paulo Freire, estão intimamente ligados com a conscientização dos indivíduos. Essa, porém, não ocorre por transferência, sendo necessária a problematização e uma práxis de reflexão crítica, implicando no fazer e o pensar sobre o fazer.

É justamente por sua capacidade de atuar, operar, transformar e decidir, ao mesmo tempo em que pode valorar, projetar e retroceder sobre essas capacidades, que o professor se faz reflexivo, elucidando-se em um ser de práxis.

Para tanto, é necessário um compromisso com a prática que envolva a busca e o desejo de acertar, vislumbrando novas práticas, desgrudando do que está dado, alçando vãos

em busca de novos horizontes. Na vida do professor, não pode faltar a formação e sua profissionalização.

Formação de professores: a reflexão e o diálogo como proposta de trabalho

Entendemos que, o simples ato de fazer e executar uma ação não corresponde a uma prática, pois é muito mais que o fazer perceptível, uma vez que, a subjetividade do que se pensa, sente, deseja e acredita está imbuída na própria ação. O reconhecimento da prática como pivô da formação vai muito além do mero ativismo. “Assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação” (FREIRE, 2001, p.19).

Ao concebermos a relação teoria-prática como propulsora de formação significativa, buscamos, em Pimenta e Anastasiou (2002), um esclarecimento sobre o papel da teoria no processo de formação:

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas e, ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, P.179).

Entendemos que toda reflexão é acompanhada de uma ação e essa é a razão pela qual optamos pelo termo “prática reflexiva”, concebendo que a prática é pré-requisito da reflexão, como sugere Freire (2001 p. 60): “Toda tentativa de desenvolver um tal reconhecimento fora da práxis, fora da ação e da reflexão, nos pode conduzir a puro idealismo. (...) O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação”.

Dessa forma, enfatizamos a importância da reflexão. Freire (1979) diz que a reflexão sobre as relações que o homem estabelece com o mundo é o que caracteriza suas relações. É por sua capacidade de se afastar, de se distanciar do contexto para com ele ficar, buscando transformá-lo ao mesmo tempo em que é transformado é que o homem é um ser de práxis⁴. “Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. (...) É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão.” (FREIRE, 1979, p.17-18).

⁴ Freire (1979, p. 21) denomina a práxis como sendo a ação e reflexão sobre a realidade.

O conceito de prática reflexiva surge como uma perspectiva possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão proporciona oportunidades de voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. Portanto, não se trata da prática pela prática, e sim, tomá-la como potencializadora de reflexão e construção de novas ações/saberes.

Apesar do lugar comum de que ensinar se aprende com a prática e de que ‘a experiência vale um diploma’, sabe-se bem que a prática, por si mesma, não resulta em aprendizagens claras. Muitas experiências no exercício profissional não costumam redundar, ao menos não de maneira unívoca e direta, em uma maior qualidade dessa prática. (...) as novas modalidades de formação foram girando em torno dos eixos básicos: a idéia da *reflexão sobre a prática* (...) (ZABALZA, 2004, p. 166).

Em uma perspectiva reflexiva, o ensino é concebido como uma atividade complexa, mutante, incerta e constituída de conflitos, de valores e aptidões que precisam de posicionamentos éticos e políticos. Ainda, segundo Garcia (1995), o ensino reflexivo apresenta três atitudes como pré-requisitos básicos de seu desenvolvimento: mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo.

Parafrazeando Tardif (2003), tecemos a relação entre teoria e prática na formação dos professores, observando que se o trabalho dos educadores exige conhecimentos específicos à sua profissão, faz jus que a sua formação, em boa parte, deva basear-se nesses conhecimentos. Os educadores, ao concluírem o curso, começarão a trabalhar sozinhos, aprendendo na prática a sua profissão, constatando, na maioria das vezes que os conhecimentos adquiridos em sua formação não se aplicam bem na ação cotidiana.

A prática de aplicação direta dos conhecimentos é denominada por Schön (2000 p. 15) de racionalidade técnica, derivada da filosofia positivista,

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. (SCHÖN, 2000, p. 15).

Seguindo a aplicação de técnicas científicas para solucionar problemas, o professor seria um técnico que aplica, de forma rigorosa, as regras que derivam do conhecimento científico. Neste cenário, há uma separação entre o pessoal e o institucional, entre a teoria e a prática, sendo hierarquicamente compreendidas: primeiro se aprende, para só depois se aplicar. A prática é concebida apenas como um campo de aplicação de modelos técnicos,

sustentados em conhecimentos rigorosamente científicos. Nessa relação, não há espaço para a reflexão. “A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. (NÓVOA, 1995, p 27).

Em se tratando da ideia de aplicação, estabelecemos uma relação entre a racionalidade técnica e a educação bancária, denunciada por Paulo Freire, tendo em vista que nesse tipo de educação, o educador é considerado simples transmissor de conhecimentos, enquanto o educando é um mero receptor e a aprendizagem é concebida como um processo acumulativo.

Segundo Freire (2001), a educação, ao contrário da bancária, deve problematizar as situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Este processo não se dá através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão.

A passagem da consciência ingênua para a consciência crítica ocorre através de um processo de reflexão, no qual o pensar crítico supera o pensar ingênuo. “O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1996 p.43).

Percebemos que Freire (1996) usa o termo “curiosidade” ao invés de “consciência”. Distinguindo a curiosidade ingênua como sendo aquela que caracteriza o senso comum, o saber de pura experiência. Essa curiosidade quando passa pela criticidade, vai se superando, passando à curiosidade epistemológica, ou, curiosidade crítica.

Assim compreendida, a curiosidade é o motor das novas descobertas, é a inquietação indagadora que conduz à busca de novas respostas, o que, com certeza, gerará novas perguntas. É neste movimento reflexivo que o homem, não se contentando com a curiosidade ingênua, se critica e se supera, construindo e reconstruindo sua existência histórico-social. “(...) a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (FREIRE, 1996, p. 35-36).

A mudança de postura se dá mediante a observação de forma curiosa e questionadora. Assim, Freire (1996) enfatiza a importância da reflexão, não como algo ideário, e sim na busca do pensar certo que implica em colocar sempre em cheque o que pode ser considerado imutável para os que, na ingenuidade, se conformam com a superficialidade do pronto e acabado.

Para Schön (2000), a reflexão pode ocorrer em três momentos: na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela, incide em um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento; servindo para dar nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda fazemos. Refletir na ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou que o vai acontecer.

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação, (...) e podemos neste processo reestruturar as estratégias de ação. (SCHÖN, 2000 p. 33).

Os educadores vão desenvolvendo a própria ação, mantendo um constante ir e vir entre o que sabem e o que não sabem, entre o que têm de fazer e o que podem fazer, entre o que experimentaram anteriormente e a necessidade de introduzir inovações no momento atual, entre o que haviam previsto realizar e o que as condições de cada momento parecem aconselhar.

No caso da reflexão sobre a ação, toma-se a própria ação como objeto de reflexão. É ao refletir sobre a ação que se conscientiza do conhecimento tácito, que se procura crenças errôneas e que se reformula o pensamento. A reflexão sobre a ação é um componente essencial na formação dos educadores. O ato de refletir sobre a ação proporciona uma aproximação entre prática e teoria, pois, ao refletir sobre a ação, pensa-se retrospectivamente sobre o que se faz, questionando-se a respeito da ação, como afirma Alarcão (1999):

Quando reflectimos sobre uma acção, uma atitude, um fenómeno, temos como objeto de reflexão a acção, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas para os compreendermos precisamos analisar à luz de referentes que lhes dêem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, frutos da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo (...). É nesta interacção que reside para mim a essência da relação teoria-prática no mundo profissional dos professores. (ALARCÃO, 1999 p.179).

A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu. Esta reflexão visa orientar a ação futura. “É

possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-acção. (...) Refletir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.” (SCHÖN, 1995 p. 83).

Nessa direção, Gómez (2000) diz que, são esses três processos da reflexão que compõem o pensamento prático do professor ao defrontarem-se com as situações divergentes da prática. Nenhum desses processos pode ser considerado independente, tampouco, suficiente para garantir uma intervenção eficaz. Ao contrário, se exigem e se completam.

No processo reflexivo ocorre um vai-e-vem permanente, entre o acontecer e o compreender na procura de significar as experiências vividas. É possível afirmar que a reflexão contribui para a conscientização dos educadores e das suas teorias pessoais que orientam sua ação. Para Alarcão (2003), a noção de educador reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, que caracteriza o ser humano como ser criativo e não enquanto mero repetidor de práticas exteriores. Em tal concepção, é fundamental a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível. O conceito de educador reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser educador implica saber-se quem é, as razões pelas quais se faz o que faz, conscientizando-se do lugar que ocupa na vida dos seus alunos, na escola e na sociedade.

O educador reflexivo busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento. Pensa no que faz, é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato de comprometimento está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 1979, p.16). Uma nova prática implica sempre numa reflexão sobre a sua experiência, crenças e valores.

Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional, elucidando-se, assim, a prática como elemento de análise e de reflexão do educador.

A reflexão não é um simples pensamento. É preciso passar do nível meramente descritivo ou narrativo, exigindo um diálogo consigo próprio, com os outros e com a própria situação. É no desenvolvimento desse diálogo com a própria prática e com ele mesmo que o educador vai se tornando reflexivo.

Nessa perspectiva o diálogo e a reflexão são possibilidades potentes nos espaços de formação e da ação dos docentes. Estar em formação vai muito além do acúmulo de

informações. Buscar a informação é importante, porém não é suficiente. Não adianta entrar em uma agitação frenética na busca da atualização; precisa-se, na condição de professor, desenvolver-se em um processo dialógico mediado pelo desejo de uma aprendizagem contínua.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996 p. 96)

Desta maneira, o diálogo em Freire (1981) não é simplesmente um espaço de encontro das subjetividades em comunicação que se encontram para pronunciar o mundo. A palavra revelada no diálogo não pode ser somente ação, o que resultaria em ativismo; nem somente reflexão, demonstrando puro verbalismo. Ela é a ação-reflexão que caracteriza a práxis. Consequentemente, é impossível pensar na desvinculação teoria-prática. Trata-se de ação-reflexão, intencional do sujeito sobre si e sobre o mundo, visando transformação a da realidade. É transformador pois possibilita a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, sempre a busca do ser mais. Portanto, o diálogo é um recurso possibilitador de problematização e conscientização

Diálogo em Freire (1981) é necessidade humana que acontece na ação-reflexão entre sujeitos que se relacionam socialmente, pronunciando o mundo. Tem um caráter gnosiológico no sentido da ação de conhecer e epistemológico como produção e sistematização do conhecimento. Nesse sentido, está relacionado à consciência do mundo enquanto intencionalidade sobre este. O diálogo envolve sujeitos dialogantes, encontro de subjetividades e ação.

O diálogo é um fenômeno humano. É ele mesmo a palavra, sendo mais que um meio para que ele se faça. Enquanto palavra verdadeira (diálogo) é constituída pela ação e reflexão, em uma interação radical. Ela é trabalho e necessita do outro. Não há palavra verdadeira que não seja práxis, e sem a práxis não há diálogo.

Nessa perspectiva, o diálogo é uma exigência existencial; é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu. O encontro que leva a saber agir. É caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (caminho para a consciência?). É um ato de criação. O diálogo pressupõe amor ao mundo e

aos homens (o amor é coragem é compromisso), tendo como pré-requisito a humildade e a esperança; exige, a priori, fé nos homens. O diálogo não se reduz ao depósito de ideias; também não é discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos, que buscam impor ideias; não é doação do pronunciar de uns a outros Não é instrumento de dominação do outro, a conquista pelo diálogo é uma conquista do mundo.

Existem alguns impedimentos ao diálogo, quais sejam, alienar a ignorância, vendendo-a no outro e nunca em mim; sentir, homem diferente; sentir-se puro, dono da verdade, homens seletos; fechar a construção; temer a superação. A autossuficiência impede o diálogo. Não há dialogo sem o pensar verdadeiro-pensar crítico

Por outro lado, há alguns fundamentos do diálogo: amor, humildade, fé no homem; provocando confiança, caso não ocorra é porque houve falha nos fundamentos. A confiança implica testemunho. Sem diálogo não há comunicação e conseqüentemente não há educação

Portanto, são atributos do diálogo, o amor e a humildade, como qualidades pessoais; fé e confiança nos homens, como valores, o que corrobora uma construção coletiva. O diálogo é, portanto, “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.” (FREIRE, 2005, P.91).

Segundo David Bohm, (2005) o diálogo é a busca de entendimento. É a suspensão de pressupostos. Suspender nossos pressupostos significa escutar e assistir, observar, dar atenção ao processo real do pensamento e a ordem na qual ele ocorre, tentando perceber as suas incoerências e equívocos.

Logo, não basta pensar e refletir! O crucial é fazer com que a reflexão conduza à ação transformadora, construindo uma prática na qual haja abertura para o diálogo, para os desejos e sonhos, tendo para com esses, um compromisso demasiado, assim, o querer faz-se ser. A formação se faz constantemente na ação! Só se forma se estiver em formação: “só somos porque estamos sendo. Estar é a condição, entre nós para ser” (FREIRE, 1996, p. 36).

O educador deve ser construtor de conhecimentos, ao invés de mero receptor e reprodutor. Desse modo, a formação é concebida como um processo implícito à própria vida profissional do educador, expressa pelo desejo de uma aprendizagem contínua. Acreditamos que o diálogo e a reflexão podem e devem tomar papel de destaque nesse momento, conforme indica Freire (1996):

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é

dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996 p. 96).

O diálogo deve partir das situações vividas na sua comunidade escolar, aprofundando e problematizando essas situações, permitindo se alcançar uma visão crítica. No processo educacional, Freire (1996) destaca o diálogo, a conscientização e a reflexão como propulsores de um processo educativo num sentido político pedagógico. O diálogo é instrumento de transformação do mundo por envolver o encontro de subjetividades e ação. Neste sentido, o diálogo tem a ver com uma intencionalidade. Sob esse olhar, a função do professor torna-se tanto essencial quanto desafiadora. Visto que “(...) formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996 p.15).

O fato do homem ter condições de conferir significado à sua ação e agir de forma histórica, faz com que ele se eduque, através da mediação do mundo, em comunhão com outros homens, visto que “aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (FREIRE, 1996, P. 69)

A aventura, aqui, longe de significar irresponsabilidade é sinal de compromisso com a liberdade e ousadia do aprender. Ensinar não é transferir conhecimento e, por isso, no processo de formação deve existir uma abertura do educador e educando para indagações, curiosidades e inibições.

É no desenvolvimento de sua prática que o educador é compelido a vivenciar situações de tomada de posição, de ruptura. Decisão! O fundamental é que a informação seja precedida e associada à problematização do objeto. É no questionamento e no diálogo que encontramos o cerne da aventura do conhecimento.

Neste processo, compreendemos que nenhuma formação ocorre de forma isolada, tampouco definitiva em um espaço de diferenças, “quem forma se forma e se re-forma ao formar” (FREIRE, 1996, p.25). Nesse contexto, não só os indivíduos se formam entre si, mas também se formam a partir da própria prática, desde que reflitam sobre a mesma, reconhecendo que subjaz à ela uma teoria, uma visão de mundo, um ideário, uma crença. Sem uma reflexão crítica sobre a prática, corremos o risco de transformarmos a teoria em verbalismo e a prática em ativismo. É na formação permanente dos professores que a reflexão crítica sobre a prática se torna fundamental. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43 - 44).

Para não concluir, algumas considerações

Como vimos, ser reflexivo não é simplesmente pensar naquilo que se faz, dedicando horas a fio, em uma retrospectiva mental. Apesar da reflexão envolver os processos mentais, esta, não ocorre no abstrato, independentemente da ação realizada. Só é possível realizar uma prática reflexiva à medida que há uma vivência.

Por ser um termo muito utilizado, sente-se a necessidade de buscar pesquisadores que tratam diretamente do assunto. Também provocar, ou convidar, os professores e professoras ao exercício do diálogo e a reflexão enquanto estratégia de ação e do processo formativo. Encontra-se em Freire (1981, 1992, 1996, 2001, 2002) aprofundamentos acerca da questão do diálogo e reflexão enquanto prática educativa e emancipadora. Acerca da reflexão, encontra-se em Schön (1995; 2000) uma discussão bastante aprofundada do assunto. O mesmo é referência para outros autores, tais como, Alarcão (1999; 2003), , Gómez (1995; 2000) e Garcia (1995), que, em suas obras buscam discutir as questões levantadas por Schön.

Este trabalho teve a pretensão de buscar nas referências estudadas, aclarar a possibilidade de uma formação reflexiva, tendo em vista a complexidade da profissão do professor, além de poder delinear uma proposta reflexiva para a escola, a ser implementada posteriormente. Entende-se que esse é um processo que envolve o professor como sujeito de sua ação. Ao invés de modelos a serem reproduzidos esse profissional necessita de acompanhamento em seu contexto diário, compartilhando seus medos, angústias, crenças e sucessos.

Tem-se a consciência de que a proposta aqui delineada só se efetivará à medida em que conquiste-se o envolvimento de todos, partindo de um auto reconhecimento e do profundo desejo, que jamais poderá ser imposto por decreto ou leis, mas que deve e pode ser conquistado em uma relação que desperte, sobretudo, a confiança e o respeito. Se não pleitear-se pela trilha do respeito mútuo, do diálogo e da confiança, não haverá espaço para ação compartilhada, tampouco para a reflexão.

O conceito de reflexão está sendo utilizado em diferentes contextos e com diferentes significados. Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é

necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, contribuindo para a efetivação de estratégias de reflexão.

A bibliografia estudada aponta possibilidades de se construir uma formação na escola, pautada na reflexão e no diálogo. Contudo, cada escola e cada equipe escolar, cada professor juntamente com os educandos em suas especificidades, enfrentarão desafios e possibilidades distintas. Para tanto, quais seriam os grandes obstáculos? Como os professores concebem a reflexão e o diálogo? A reflexão e o diálogo na profissão estão isolados da própria vida do professor?

Portanto, este trabalho menos que encontrar respostas para os professores, lança novos questionamentos que, abertos à reflexão, poderão produzir mudanças em suas práticas pedagógicas, com um novo olhar acerca da questão em pauta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1999.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa época; 104).

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athenas, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (O Mundo, Hoje, v. 21)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (O Mundo, Hoje, v. 10)

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática de Liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51 – 76.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adulto**. São Paulo: Loyola, 1987. p. 257 – 305.

GÓMEZ, Angel Perez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, I. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez.

Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 353 – 379.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas**. Trad. Erinani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2004

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em formação). p. 175 – 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77 – 91.

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