

PROCEDIMENTOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE PROPOSTAS RECENTES

Telma GIMENEZ (Universidade Estadual de Londrina) telmag@rantac.net
Nalini Iara Leite ARRUDA (Universidade Estadual de Londrina) nalini@uel.br
Lidiane Hernandez LUVUZARI (Universidade Estadual de Londrina)
lidiane.uel@globocom.com

ABSTRACT: Although reflection is considered essential to EFL teacher education, there are several interpretations of it. The various conceptions of reflection as found in the literature in the area are identified in this paper. In addition to definitions, the suggested procedures for promoting reflection are presented.

KEYWORDS: reflection; teacher education; reflective procedures.

0. Introdução

A formação de professores, na atualidade, vem sendo pautada pela proposta que coloca a reflexão como foco central. Esta abordagem, apropriada por educadores e instituições com as mais diversas finalidades, se revela em uma grande diversidade de definições e propostas de implementação, além de diferentes propósitos que justificam sua adoção (e.g. Grimmett, 1988; Smyth, 1992; Pimenta & Ghedin, 2002;).

Em contraposição a modelos que têm o professor como alguém que implementa técnicas de ensino, o profissional reflexivo é visto como alguém que constrói e reconstrói conhecimento sobre a prática a partir de questionamentos. Os modos de reconstrução deste conhecimento, porém, são variados. Na tentativa de se articular os mecanismos que possam auxiliar no processo são sugeridos procedimentos como grupos de análise das práticas (Perrenoud, 2001), pesquisa-ação e prática exploratória (Allwright & Bailey, 1991). No entanto, Grimmett (1988) aponta que, embora a reflexão seja usada no contexto da formação de professores, há pouco entendimento compartilhado sobre o que a caracteriza e que contextos seriam mais favoráveis ao seu desenvolvimento.

Ao tratar da contribuição do conhecimento derivado de pesquisas para essa formação, ele agrupa em três perspectivas os modos como a reflexão pode ser entendida. A primeira trata da reflexão como ponderação sobre a ação – ponderação que levaria a ações deliberadas e conscientes, geralmente para aplicar resultados de pesquisas ou teorias educacionais. Neste caso, o conhecimento derivado de pesquisa **direciona** a prática de professores. A segunda perspectiva postula uma visão de reflexão como a deliberação e escolha entre versões rivais de “bom ensino”, consideração de eventos educacionais em contexto e de consequências de determinados cursos de ação, tomadas a partir dessas visões de bom ensino. O conhecimento derivado de pesquisas serve para **informar** a prática de

professores. A terceira perspectiva vê a reflexão como reconstrutora da experiência, cujo objetivo é **identificar novas possibilidades de ação**. Essa reorganização ou reconstrução da experiência pode levar a 1) novos entendimentos de situações, 2) novos entendimentos de si mesmo como professor ou do meio educacional, ou, ainda, seguindo uma tradição crítica, 3) novos entendimentos a respeito de pressupostos sobre o ensino. Nesta perspectiva a reflexão permite aos profissionais articularem uma consciência madura sobre sua prática e se emanciparem das distorções sociais, políticas e culturais que frustram e limitam seu entendimento. A reflexão crítica começa com perguntas do tipo “para que fins, em nome de quem esse conhecimento está sendo usado?”

Para Grimmitt, a concepção de Schön (1983) se situa na vertente que focaliza o modo como profissionais geram conhecimento sobre seu trabalho e como lidam com aspectos problemáticos em ambientes de ação profissional¹ e não se situa na tradição crítica. No entanto, diversos educadores têm postulado a necessidade de se considerar a reflexão crítica (Smyth, 1992, Zeichner, 1994, Ghedin 2002).

Embora nem sempre seja possível fazer distinções entre conceitos apropriados por diferentes pesquisadores, cremos que esses entendimentos podem se tornar mais claros na medida em que são analisadas as práticas efetivamente utilizadas no processo de educação de profissionais reflexivos. Neste trabalho estaremos procurando identificar os procedimentos empregados na formação reflexiva de professores de língua inglesa, através dos recentes relatos de pesquisadores da área. Este levantamento permite que tenhamos uma visão mais panorâmica desses procedimentos e possamos fornecer subsídios aos formadores interessados em conhecer práticas alternativas e suas possíveis relações com os conceitos de reflexão que desejam implementar.

Este subprojeto de iniciação científica faz parte do projeto de pesquisa “Os sentidos da reflexão para formadores de professores de inglês” cujos objetivos são: a identificação na literatura recente sobre formação de professores os entendimentos do que seja reflexão e os procedimentos adotados em nível de formação inicial ou continuada e, também verificar de que modo um grupo de formadores entende essa abordagem e como vêm colocando em prática.

1. A literatura sobre formação reflexiva na área de língua inglesa

Pode-se dizer que é ainda recente a literatura na área de formação de professores de línguas estrangeiras que trate do enfoque reflexivo. É mais comum encontrar referências em outras áreas do conhecimento, conforme uma consulta a publicações na área de educação poderá atestar. Em uma fase preliminar procuramos localizar algumas fontes bibliográficas que pudessem nos dar subsídios sobre práticas existentes. Consultamos a bibliografia nacional em formato de coletâneas (Almeida Filho, 1999; Leffa, 2001; Gimenez, 2002, Celani, 2002) e periódicos que pudessem trazer relatos de pesquisas com a formação reflexiva na área de ensino de inglês. O levantamento (não exaustivo) em perío-

¹ “His focus is on how practitioners *generate* professional knowledge in and *appreciate* problematic features of action settings”. (Grimmett, 1988, p. 13).

dicos nacionais e estrangeiros foi realizado junto à base de dados do portal de periódicos da CAPES, nas áreas de Educação e Letras e Lingüística, compreendendo o período 1998-2003. No cenário nacional foram consultadas as revistas Contexturas (1 a 5), a Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (2000-2002), Trabalhos em Lingüística Aplicada (1998-2002) the ESPECIALIST (1998-2002).

2. Práticas reflexivas

Um levantamento preliminar na literatura nos permitiu identificar procedimentos e métodos empregados na formação reflexiva tanto em nível inicial como continuado. Os quadros abaixo sintetizam essas informações.

Procedimentos e métodos	Descrição
Diários reflexivos	Caracteriza-se como a produção escrita sobre a própria prática desenvolvida pelos professores. Esta escrita se dá em nível metacognitivo por requerer que explicitem o que sabem, o que fazem e por que fazem desta maneira. Este instrumento pode ser analisado quanto a forma ou ao conteúdo da linguagem. A escrita é guiada pelos níveis sugeridos por Smyth (1992): Descrever (o que faço?), Informar (qual o significado de minhas ações?), Confrontar (como me tornei assim?) e Reconstruir (como posso fazer as coisas de modo diferente?)
Diários reflexivos ou introspectivos	Compreende 5 fases, segundo Bartlett (1990): mapear, informar, contestar, avaliar e agir. Mapear (observação e coleta de evidências sobre a própria prática), Informar (retomar registros anteriores para explicar porque o ensino ocorreu da forma que ocorreu), Contestar (questionamento de idéias e estruturas que embasam prática observada, buscando inconsistências, contradições), Avaliar (busca de caminhos consistentes, alternativas de ação), Agir (colocar em prática novas idéias).
Questionários	Composto por perguntas que visam a “avaliar criticamente sua maneira de ensinar, decidir se aspectos da sua prática devem ser mudados e desenvolver estratégias para essas mudanças, monitorando seus efeitos para implementá-las” (Liberali, 2000)
Sessões reflexivas	Reuniões entre o professor e os profissionais em pré-serviço ou em serviço nas quais se procura descrever as ações desenvolvidas em sala de aula: considerar as adequações dessas ações ao contexto de ensino: explicitar os pressupostos que estão por detrás dessas ações e a origem desses pressupostos; analisar as possíveis incongruências entre seu pensar e seu agir; refletir sobre as conseqüências de seu trabalho no aluno e na sociedade; sugerir encaminhamentos para sua prática.
Observação de aulas e sessões de visionamento	Instrumento voltado para a coleta de informações em determinada sala de aula. Pode ocorrer via recursos de áudio, vídeo ou com a presença de outro profissional da área (<i>peer observation</i>). Nesta última é proposto que o observador limite-se a assistir e coletar dados para que então com auxílio deste ‘outro olhar’ o professor possa compará-lo a sua visão do que ocorre na sala e repensar sua prática.

Na literatura sobre reflexão na educação de profissionais de outras áreas encontramos também referências a vinhetas que, semelhantes aos estudos clínicos de Perrenoud (2001), trariam análise de episódios-problemas vivenciados por outros profissionais da área através de pequenas narrativas que os descrevem. Sugere-se que se estabeleça entre o grupo uma discussão sobre como reagiriam ao fato discutido. Segundo Loughran (2002), há a (re) construção de situações e apreensão de seus significados sem que o formador os conduza a determinadas conclusões. O autor afirma ainda ser este conhecimento mais significativo por envolver os professores em pré-serviço na 'produção da nova teoria'. Não encontramos autores na área de formação de professores de língua inglesa que fizessem referência a este instrumento.

Uma avaliação preliminar desses procedimentos nos permite concluir que as diferentes interpretações da reflexão se vinculam não apenas a procedimentos específicos, mas ao tipo de foco dos questionamentos. Enquanto em alguns casos as questões estão centradas na prática de sala de aula, em uma visão mais técnica (e.g. observação de aulas), em outros são feitos questionamentos que extrapolam o contexto institucional para situar-se no papel da educação (e.g. sessões reflexivas). Isto faz com que os pesquisadores e formadores que se utilizam desse referencial tenham que explicitar quais concepções de reflexão subjazem às suas propostas e que evidências sustentam a ocorrência dos tipos de reflexão pretendidos.

Assim, é preciso captar diferentes olhares sobre propostas e práticas de reflexão na formação de professores para um entendimento mais completo de qual perspectiva lhe é subjacente. Afinal, o discurso aparentemente uníssono da reflexão esconde uma grande diversidade de propósitos para se adotá-la em nossos cursos. Esperamos que este levantamento possa subsidiar discussões sobre as visões de reflexão e procedimentos empregados por programas de formação de modo a constituir alternativas e suas implicações para as mudanças educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C. (org) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 1999.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- CASTRO, S. Teoria e prática na reconstrução da concepção de linguagem do professor de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.12, n.1, p. 83-94, 2002.
- CELANI, M. A. (Org) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. IN: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica e um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.
- GIMENEZ, T. (Org) *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002.
- GRIMMETT, P. Introduction. In: GRIMMETT, P.P.; ERICKSON, G.L. (orgs) *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1998.

- LEFFA, V. (Org) *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- LIBERALI, F. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissert.Mestr.Linguística Aplicada ao ensino de línguas (PUCSP), 1994.
- LIBERALI, F.; ZYNGIER, S. *Caderno de reflexões*. Rio de Janeiro, 2000.
- LOUGRAN, J. J. Effective reflective practice – in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, v.53 n.1, p.33-43, 2002.
- MAGALHÃES, M.C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESpecialist*, São Paulo, v.19, n.2, p. 169-184, 1998.
- MAGALHÃES, M.C. *O profissional de línguas: Um profissional reflexivo*. Boletim APLIEPAR, Londrina, n.31, p.2-3.1997.
- MATEUS, E.F. *Supervisão de estágio e a formação do professor de inglês*. Diss. Mestr. (Educação) .Londrina, UEL, 1999.
- MATTOS, A.M.A. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.2, n.1, pp.121-155, 2002.
- MOITA-LOPES. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MONTEIRO, D. Caminhos para a reflexão do professor sobre sua prática. *Contexturas*, v.3, 1996.
- ORTENZI, D.I.B.G. *A prática de reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira*.Dissert.Mestr. Linguística Aplicada. Campinas, UNICAMP, 1997.
- PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- PETERSON, A. Alguns apontamentos em torno da formação de professores de língua estrangeira. *Contexturas* v.4, 1998 – 1999.
- PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica e um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.
- REAY G. & KUIT J., FREEMAN, R. Experiences of reflective teaching. *Active Learning in Higher Education*, Londres, v.2, n.2 p.128-142, 2001
- RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- SÁ – CHAVES, I. *Portfólios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade, 2000.
- SCHÖN, D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York, Basic Books, 1983.
- SMYTH, J. *Teacher's work in politics of reflection*. American Educational Research Journal, v.29, n. 2, p.267-300,1992.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. *Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira*. In: GIMENEZ, T. (Org) *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002.
- ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I; HANDAL, G; VAAGE, S. (orgs) *Teacher's minds and actions – research on teacher's thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994, p. 9-27.