

Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo

Sadalla, Ana Maria Falcão de Aragão; Sá-Chaves, Idália da Silva Carvalho

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Sadalla, A. M. F. d. A., & Sá-Chaves, I. d. S. C. (2008). Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *ETD - Educação Temática Digital*, 9(2), 189-203. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72499>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

CONSTITUIÇÃO DA REFLEXIVIDADE DOCENTE: INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COLETIVO

*Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla
Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves*

RESUMO

Partindo de projeto formativo-investigativo, o processo de reflexividade coletiva de um grupo de professores foi registrado na forma escrita, possibilitando a identificação de indícios deste processo e seus determinantes e implicações mais evidentes. O objetivo da pesquisa foi compreender o processo de reflexividade docente, por meio da análise crítica das narrativas dos professores envolvidos e identificar estratégias de formação potenciadoras do desenvolvimento das lógicas reflexivas dos participantes em sua busca coletiva para superarem dilemas cotidianos e concretizarem a construção colaborativa e partilhada do projeto político-pedagógico da escola. O projeto formativo desenvolve-se a partir de inquietações provocadas pelas diferentes perspectivas nas discussões em relação à possibilidade de mudança de concepção, estrutura, organização e currículo da escola. Os resultados indicam ser possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional e pessoal docentes promovendo um processo de reflexão compartilhado, sistemático e crítico centrado nas suas práticas e ações cotidianas.

PALAVRAS-CHAVE

Desenvolvimento profissional e pessoal; Reflexividade coletiva; Narrativas; Indícios; Parceria universidade-escola.

COMPOSITION OF TEACHING REFLEXIVITY: INDICATION OF COLLECTIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT**ABSTRACT**

Provided by a formative-investigative project, the process of collective reflexivity of a group of teachers was registered in writing, making it possible to identify the indication of this process and its most noticeable determiners and implications. The purpose of such a research was to understand the teaching process reflexivity by means of the critical analysis of the involved teachers' narrations as well as to identify some strategies of potential formation in the development of the participants' reflexive logic in their collective search to overcome everyday dilemma and also to accomplish the collaborative and shared construction of the political-pedagogical school project. The formative project is elaborated from the uneasy occasions caused by the different expectations when discussing the possibilities of changing the conception, structure, organization and the school curriculum planning. The results point to a possible deliberate intervention in the knowledge building up process as well as in both professional and personal development of the teachers, leading to a shared, systematic and critical reflective process focused on their everyday teaching experience and activities.

KEY-WORDS:

Professional and personal development; Collective reflexivity; Narrations; Indications, Signs; School-university partnership.

A CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO, DILEMAS E REFLEXIVIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A prática do professor deve buscar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento integral das pessoas nele envolvidas. Esse tipo de prática, entretanto, não deve ser fruto do uso de instruções, criadas em instâncias externas ao próprio contexto e aplicadas como fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criadas num processo de emergência a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre a relação ensino-aprendizagem. Esta reflexão constitui-se necessariamente como prática social, realizada com seus pares, para que possa ser profícua. Esta perspectiva não exclui a participação estratégica de elementos exteriores, que pelo seu distanciamento possam oferecer outras perspectivas que naturalmente enriquecem e aprofundam o contexto de reflexão.

Nesta perspectiva, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente ao nível individual, bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido pela estimulação que marca os contextos coletivos, uma vez que estes podem se configurar como lugares “onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes” (PONTE, 1998, p. 10). Este ambiente formativo permite o enfrentamento de problemas de modo coletivo, a discussão dos saberes, a problematização das ações e a construção de processos de aprendizagem relativos ao *saber trabalhar* coletivamente.

Pode-se dizer que nesta visão dos modos constitutivos da reflexividade o professor configura-se como um sujeito que, a todo o instante, busca valorizar e dialogar com situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sobre o que fazer e ainda, observando o efeito deste processo e ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado tempo e contexto sócio-histórico e cultural.

Nesse sentido, cabe dizer que o exercício da docência é feito essencialmente de negociações e de estratégias de interação nas quais com frequência ocorrem tensões e dilemas. Dilemas, que configuram algo muito mais enraizado do que a simples alteração pelo professor dos procedimentos didáticos, pois implicam também alterações sobre o saber docente em relação ao seu trabalho, e “da própria concepção do seu papel e função na escola” (DIAS-DA-SILVA, 1994, p.45).

De acordo com Pacheco (1995), os dilemas são situações problemáticas que os professores enfrentam, tanto na dimensão do pensamento quanto na dimensão da ação, no decorrer de sua atividade profissional, aparecendo para o professor como um ponto de tensão a partir do qual tem de tomar alguma decisão. Outros autores consideram dilema aquelas situações que implicam questões éticas, sendo por isso, de muito mais difícil resolução e de implicações mais profundas.

Assim, acreditamos ser prudente não considerar os dilemas docentes sob uma visão linear, “que o depure numa fórmula simplista de duas forças em oposição, pois freqüentemente encontra-se a ele uma pluralidade de discrepâncias que se inter-relacionam de um modo complexo” (CAETANO, 1997, p.194). É imprescindível que o professor, durante o seu desenvolvimento profissional, tenha condições de gerenciar estes dilemas, sendo um dos caminhos para este gerenciamento buscar, de modo coletivo, explicitar os confrontos presentes no cotidiano do professor, identificando as crenças e os valores que estão por trás destes dilemas, bem como nas ações realizadas, podendo alterá-los à luz de novos argumentos, caso não estejam contribuindo na resolução destas situações.

Apesar de essenciais na atividade docente, os dilemas cotidianos podem constituir-se não só num desafio para quem reflete acerca deles na busca de sua superação, como também numa fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente, culminando assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo.

A partir da década de 1980 as pesquisas buscam identificar as ações dos professores, suas diferentes formas de agir, e relacionar estas com o contexto dos alunos e com a matéria lecionada. O professor deixa de ser visto como simples executor de tarefas e passa a se construir como um profissional que toma decisões e que é formado para atuar em um contexto dinâmico e por isso complexo e incerto. Este novo entendimento acerca da formação de professores passa a privilegiar o desenvolvimento da reflexividade, da capacidade de encontrar/criar novas estratégias, da mobilização contextualizada de conhecimentos e da visão crítica que permite escolhas e opções (Sá-Chaves, 2002).

Contrária ao racionalismo tecnicista, a teoria de formação defendida por Schön (1983

e 1987) baseia-se em um conhecimento que valoriza a epistemologia da prática e o conhecimento que emerge a partir da reflexão sobre a prática. Desafia os profissionais a não serem meros técnicos executores, que seguem aplicações rotineiras e regras, defendendo a idéia de que um profissional reflexivo deve sempre se propor a responder a novas problemáticas e desafiante questões, produzindo, destarte, novos saberes e novas técnicas a partir do contexto em que se encontra. Em suma, “a atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a tomada de decisão” (ALARCÃO, 1996, p.19).

Uma concepção crítica da reflexividade que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer cotidianos dos professores, consiste em ultrapassar essa visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de referenciais teóricos e críticos das realidades em questão, de metodologias de ação, procedimentos facilitadores do trabalho docente de sala de aula (Libâneo, 2002), levando sempre em consideração os contextos históricos, políticos e sociais que configuram as práticas escolares.

Nesta perspectiva, destaca-se a necessidade da reflexão sobre e para a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação.

Alarcão (2001, 2001 a; 2001 b; 2001 c; 1999) demonstra que esta nova maneira de pensar e de agir apresenta implicações à escola, à formação, ao currículo, à maneira como os professores percebem e exercem a sua prática pedagógica e à forma como os alunos concebem o seu viver de pessoa que aprende. Repercute-se também no papel desenvolvido pelos funcionários e nas dinâmicas introduzidas como parte importante numa concepção de escola como sistema global.

Os defensores da *escola reflexiva* (Alarcão, 2001) são, portanto, contrários a escolas que treinam seus professores para serem meros executores de tarefas pré-estabelecidas e

moldam seus alunos para a passividade e conformidade em busca padrões sociais. Também não concordam com organizações inflexíveis, abominam as estruturas hierarquizadas, acreditando que não é possível alcançar o sucesso e a autonomia desta maneira (Alarcão, 2001).

Na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a re-significar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, das estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades e suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar e informar intrinsecamente a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes pessoais e conhecimentos referenciais.

Em parceria com os professores e profissionais que atuam em outros contextos educativos, o que permite abrir o espectro de referência a outras ciências da educação, há a possibilidade de constituir e reconstruir na ação conjunta e reflexiva um conjunto de novos entendimentos e conhecimentos (pedagógicos e educacionais) promotores da qualidade de ensino que respondam mais ajustadamente às novas demandas dos sujeitos que freqüentam as escolas do ensino fundamental. Nesta linha, acreditamos que é possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional e pessoal docentes a partir da promoção de um processo de reflexão compartilhado acerca de suas práticas e ações cotidianas.

Sá-Chaves (2002) analisa os níveis de lógica reflexiva, apontando como são apresentados nos discursos:

NÍVEIS DE LÓGICA REFLEXIVA	MODO DE EXPLICITAR
Técnico	O indivíduo relata algo que ocorreu ponderando alguns elementos desta ocorrência (o tempo o espaço, os participantes, os recursos, etc).
prático	O indivíduo, ao narrar determinado acontecimento, procura dar um caráter mais pragmático à sua ação emitindo opiniões.
Crítico	O indivíduo, ao analisar criticamente o acontecimento a partir de uma visão ética, aponta o que ocorreu e o que poderia ter acontecido em função de alguns valores como justiça, respeito, solidariedade, etc.
meta-crítico	O indivíduo, ao analisar a situação e a si mesmo, se reconhece como um dos responsáveis pelo acontecimento focalizado.

Nas linhas do quadro teórico aqui apresentado, é possível reconhecer que o processo de reflexividade é o ponto de partida para uma série de indagações, quais sejam: Como se pode promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor na análise coletiva do processo ensino-aprendizagem? Que indícios deste processo podem ser apontados para compreender a importância da reflexividade docente coletiva?

Foi com base nesses pressupostos e questionamentos, que se definiram os objetivos desta pesquisa: compreender o processo de reflexividade docente, por meio da análise crítica acerca dos níveis de lógica reflexiva, procurando coletivamente quer a identificação de estratégias de superação de dilemas cotidianos, quer a construção compartilhada do projeto político-pedagógico da escola.

Para a consecução destes objetivos buscamos a realização de um estágio pós-doutoral na Universidade de Aveiro, para adensar o quadro teórico aqui referido e o processamento metodológico que permitisse identificar as estratégias de formação desenvolvidas no projeto e que foram reconhecidas pelos seus membros como potenciadoras da adesão a uma ideia comum, integradora e definidora de uma também “nova” identidade para a escola. É a esse estudo que fazemos referência nos pontos seguintes.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O processo de construção coletiva do projeto *Escola Singular: Ações Plurais*

Tendo como ponto de partida o trabalho formativo-investigativo compartilhado entre um grupo de 25 professores e a equipe de gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental *Padre Francisco Silva* (em Campinas – SP) e dois docentes de uma universidade pública, consolidou-se, a partir de 2003, uma parceria de investigação concretizada através de um estágio pós-doutoral da primeira autora deste artigo sob orientação da segunda. Tal como o título antecipa, o objetivo do projeto de formação (*Escola Singular: Ações plurais*) situou-se na busca coletiva de superações, entendidas como possíveis transgressões às práticas rotinizadas na relação ensino-aprendizagem, com vista à melhoria da qualidade do ensino público. Este projeto, escrito em parceria entre a universidade e a escola, foi apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (2004-2008), que ofereceu bolsas de estudos aos professores e verba para aquisição de material permanente e de consumo. O objetivo da pesquisa realizada durante o referido estágio foi compreender o processo de reflexividade docente, por meio da análise crítica das narrativas dos professores envolvidos e identificar estratégias de formação potenciadoras do desenvolvimento das lógicas reflexivas dos participantes em sua busca coletiva para superarem dilemas cotidianos e concretizarem a construção colaborativa e partilhada do projeto político-pedagógico da escola.

O fundamento que, em reuniões semanais, orientava os debates e discussões era a intensificação e aprofundamento da reflexividade, entendida como o processo desenvolvido pelo(s) profissional(is) que desenvolve(m) suas teorias e práticas debruçando-se sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre o seu ensino, suas implicações na aprendizagem e, ainda, sobre condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas (Alarcão, 2001, 2001 a; 2001 b; 2001 c; 1999; Sá-Chaves, 2002).

As múltiplas inquietações provocadas a partir das sessões de reflexão acontecidas com o grupo de professores em relação à possibilidade de uma mudança de estrutura, organização e concepção curricular da escola, foram partilhadas e discutidas com a equipe de gestão da escola que, ao possibilitar a realização de estudos e de encontros de formação para fundamentação dentro dos espaços de reflexão instituídos no contexto escolar, mobilizou e motivou todo o corpo docente envolvido, instaurando o desejo e a vontade de manter os encontros, revelando a importância da parceria com os profissionais da universidade na

discussão crítica e fundamentada acerca dos dilemas cotidianos observados e sentidos pelos profissionais em contexto.

As dinâmicas induzidas e/ou geradas no próprio projeto começaram a dar novos contornos às práticas e ações desenvolvidas pelos profissionais da escola, indícios de mudança que surgiam presentes nas diferentes formas de trabalho coletivo, e nos discursos dos professores acerca das suas possibilidades de aprender, de tomar decisões, de refletir e de superar dilemas, acentuando o caráter coletivo e reflexivo dos procedimentos.

Procedimentos de produção e análise de (guar)dados¹:

Desde o início do projeto de interventivo-formativo realizado na escola, tivemos o cuidado de ir registrando fatos, falas e acontecimentos lá ocorridos: relatos de campo, áudio-gravações das reuniões que foram acordadas com os membros da comunidade escolar, relatos semanais de reflexão produzidos pelos docentes, relatórios semestrais de atividades elaborados individualmente por cada um dos professores bolsistas. Esta variedade de dispositivos de recolha tem como pressuposto a possibilidade de recorrer a fontes de evidência múltipla que mutuamente ajudem a esclarecer determinados aspectos do pensamento dos professores e apontem direções na observação das diferentes representações.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao recorte no conteúdo relativo aos dados, tendo sido privilegiada uma parte, uma vez não ser possível nem viável analisar toda a informação coletada. Assim, o recorte dos dados foi feito considerando como período completo de recolha de dados aquele que vai desde o início da minha inserção na escola (Fevereiro de 2003) até Dezembro de 2006, pois compreende uma ampla gama de discussões realizadas nestes quatro anos letivos que apresentam características diferenciadas.

No período destacado, recorreremos não só às áudio-gravações, mas também aos demais tipos de material já produzidos (relatos, textos, etc.), que compuseram este conjunto de dados recolhidos e preservados.

Para a satisfação dos objetivos da pesquisa em tela, realizada no estágio pós-doutoral, pela primeira autora (Sadalla) sob orientação da segunda (Sá-Chaves), contamos com o

¹ Aproveito a expressão cunhada pela Profa. Dra. Corinta Maria Grisólia Geraldi, em sua Tese de Doutorado intitulada “A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia – FE/Unicamp”, defendida na Faculdade de Educação, no ano de 1993.

auxílio do Paradigma Indiciário de Análise (Ginzburg, 1989, 2007), que se constitui como um arcabouço teórico que propõe uma metodologia de análise própria das Ciências Humanas. Pino (2005) numa visão desse paradigma sob a perspectiva histórico-cultural ressalta que a procura de indícios de um processo deve ser, ao mesmo tempo, histórico-genética, dialética e interpretativa. Conforme esse autor

[...] procurar indícios de um processo é muito diferente de procurar relações causais entre fatos. Isso coloca-nos diante de opções metodológicas também diferentes. Com efeito, procurar indícios implica em optar por um tipo de análise que siga pistas, não evidências, sinais, não significações, inferências, não causas desse processo. Mas, por outro lado, verificar a existência de um processo, não é, simplesmente, mostrar os fatos que façam parte dele, mas seguir o curso dos acontecimentos para verificar as transformações que se operam nesse processo [...] (PINO, 2005, p. 178).

Com base neste Paradigma, o material recolhido foi lido exaustivamente, buscando identificar os indícios que contribuíssem para a análise do processo de reflexividade docente na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos. A partir daí, pudemos adquirir a necessária familiaridade com o material para emergência de categorias de análise que nos permitiram satisfazer objetivos propostos.

INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COLETIVO:

Debruçando-nos sobre o conjunto de (guar)dados do período recortado e voltando-nos às perguntas da pesquisa emergiu o seguinte conjunto de categorias objetivando olhar o modo como se constitui a reflexividade coletiva:

1. Dilemas e temáticas: - avaliação (discente, docente e institucional); diversidade cultural; identidade; natureza dos processos de aprendizagem dos alunos; relações interpessoais (professor – aluno, aluno – aluno, equipe de gestão – professor, professor – professor, equipe de gestão – alunos, professores – pais); supervisão horizontal e vertical (monitoria e tutoria); e questões gerais;

2. Recursos: humanos; materiais (leituras sugeridas, instrumentos utilizados)

3. Dinâmicas e estratégias: contexto; liderança (universidade; escola; universidade e escola); natureza (emergentes e previsíveis). A seguir, alguns **exemplos:**

- registro por escrito de cada encontro (com leitura posterior)
- discussão coletiva de textos;
- busca pela indissociabilidade entre teoria e prática;

- articulação entre as discussões e as práticas realizadas em outros espaços/tempos coletivos da escola;
- proposição de novas/diferentes formas de organização da rotina escolar (aulas, professores, estratégias, etc.);
- socialização do que vem (vinha) sendo pesquisado;
- produção coletiva de textos sobre a prática docente;
- exercício de liderança na/com escola (universidade-escola-ambas)
- discussão e institucionalização de assembleias de classe;
- produção e sistematização de conhecimento sobre a prática
- realização de estratégias de dinâmica de grupo, jogos e brincadeiras como ativadores da dimensão coletiva;
- espaços de conversa
- vivência pelos professores de estratégia (com seus alunos);
- divulgação do conhecimento produzido na escola.

Recorrendo a alguns excertos de falas (orais e escritas) de professores, fomos observando que o processo de reflexividade não foi seguindo uma direção linear. Não houve uma progressão do nível 1 (narrativo descritivo) ao 4 (metacrítico). O que fomos percebendo, sim, foi que o processo foi se diferenciando dependendo da temática que ia sendo trabalhada, mostrando que os níveis não são excludentes ou unidirecionais. Quando discutimos alguma idéia de forma mais aprofundada ou demorada, percebemos que os professores fazem referência não só ao modo como seu pensamento foi se transformando, mas também à sua docência, apontando que foram trilhando o caminho da reflexividade de forma coletiva.

O processo de reflexividade desenvolvido na escola mostra que o saber não é exclusivamente cognitivo, mas tem um compromisso com a ação, pois só ela é transformadora. Não podemos prescindir da dimensão cognitiva, mas também não podemos prescindir do fazer. Deve ser uma ação crítica, não um repetir de posturas sugeridas por algum membro da coordenação ou da própria escola, mas também posicionar-se criticamente em relação à ação. Assim, concordamos com Sá-Chaves (2007²) que “não basta agir, não basta conhecer. Devemos compreender integralmente”.

² Notas feitas durante as reuniões de orientação e trabalho na Universidade de Aveiro, quando da realização do estágio pós-doutoral, em 2007.

Assim, podemos dizer que a existência de fundamentação teórica ou de saberes científicos ou técnicos não é condição necessária e suficiente para que as transformações ocorram, deve haver, isto, sim, alterações na dimensão pessoal, profissional e relacional. Os processos de formação que permitem compreender a relação dialética entre o individual e o coletivo mostram que não há constituição da reflexividade coletiva se não houver a participação do sujeito individual: várias vozes que se compõem com os indivíduos. E foi assim que sucedeu na escola: sujeitos em transformação, alterando as suas visões sobre o processo ensino-aprendizagem e as relações interpessoais, foram provocando mudanças no grupo da escola, de modo que fomos todos nos tornando reflexivos coletivamente. Acreditamos que fizemos parte de recursos e procedimentos que estimularam o pensamento coletivo, sem os quais a coletividade não teria emergido, Destacamos os seguintes **indícios** deste processo:

- professores motivados para aderir ao grupo e para lá se manter;
- desenvolvimento da ação: transformar a escola e promover a sustentabilidade desta transformação, tendo havido, no início, falas projetadas para o futuro e, depois, o próprio grupo comandou e assumiu a sua liderança.
- houve uma apropriação de competências por parte dos professores que não as tinham ou não se reconheciam assim, fazendo com que todos nós pudéssemos não só perceber as mudanças, mas termos orgulho de serem sustentadas científica e teoricamente. No início, o grupo era mais passivo, mais
- ouvinte das informações que presumiam que trouxéssemos (e trazíamos!) da universidade. Depois, foi se apropriando de estratégias que foram lhe informando que eram sujeitos, podendo conduzir seu processo de ensino, desenvolvendo uma verdadeira rede de coletividade em torno deste processo.

Fomos, assim, (co)instituinto o pensar coletivo, que não tem nada de espontâneo, de natural, de aleatório, mas foi fruto de um processo deliberado, da união entre as dimensões psicológica e sociológica, em que cada um foi se reconhecendo como elemento de pertença ao grupo, fazendo a diferença nas discussões, nas decisões coletivas.

Este coletivo, que foi sendo constituído nas reuniões docentes, foi se ampliando para outros grupos da escola. Foram, então, chamados os alunos (por meio das assembléias de classe), os funcionários (que passaram a chamar os pais para discutir em grupo algumas

dimensões das relações ocorridas na escola) e os pais. Estes foram convidados a tomar parte no núcleo de pais da escola, inicialmente planejado para discutir questões da sexualidade dos seus filhos, foi ampliado para dimensões que o próprio grupo definiu. Outra progressiva ampliação deste coletivo foi acontecendo nos eventos que todos nós pudemos participar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos mostrar, neste texto, que o processo de reflexividade pode ser potenciado por determinadas estratégias: não qualquer uma, não para qualquer grupo de professores, mas aquelas que são adequadas e ajustadas. Essa é a “importante lição” desta pesquisa. Podemos dizer que outras **lições** também foram aprendidas, dentre as quais queremos destacar:

- a importância de discussões de situações práticas cotidianas que permitem a emergência do conhecimento através da reflexão;
- o processo de reflexividade só se constitui pelo exercício sistemático da reflexão realizada freqüente e coletivamente, transitando do individual pro coletivo e do coletivo pro individual, de modo não linear, ou seja, não há constituição da reflexividade coletiva se não houver a participação do sujeito individual: várias vozes que se compõem com os indivíduos, além disso o “tornar-se reflexivo” vai se instituindo coletivamente;
- o processo de reflexividade coletiva se diferencia dependendo da temática que vai sendo trabalhada;
- a clareza de que o saber não é exclusivamente cognitivo, mas tem um compromisso com a ação;
- na interação coletiva, a natureza afetiva é um fator de coesão muito grande, que em diálogo proporciona segurança e fortalece as relações profissionais e pessoais;
- o processo de reflexividade evidencia a indissociabilidade entre a teoria e a prática;
- o imbricamento do desenvolvimento pessoal com o desenvolvimento profissional;
- a importância de disponibilização do conhecimento da Psicologia visando ao planejamento de suas ações na direção de uma promoção da autonomia docente de forma cada vez mais bem fundamentada e intencional.

Assim, podemos dizer que o processo de reflexividade se instituiu a partir de uma fase pré-ativa, em que os professores já tinham um modelo reflexivo de discussão, mas que precisava ser alavancado de uma forma intencional e organizada. Destarte, podemos afirmar

que não foram só as estratégias planejadas que podem explicar a reflexividade coletiva, mas também algumas discussões de situações práticas cotidianas que permitiram a emergência do conhecimento através da reflexão. Outras vezes, uma proposta teórica fazia emergir uma determinada prática que possibilitava a reflexão e o conhecimento. Assim, pode-se dizer que o exercício continuado, sistemático e crítico permitiu um certo modo de reflexividade mostrando que a indissociabilidade entre teoria e prática induz (nova) reflexão, (nova) prática, (nova) teoria e a realização de uma prática (mais) segura, na direção do que se pretende alcançar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2001 a, p. 11-55.

_____. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.), **Supervisão da formação**. Porto: Porto Editora, 2001b.

_____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Profissionalização docente em construção. **Anais do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas**. Porto Alegre: Edições ULBRA, 1999. p. 109-118.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. ALARCÃO (Org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Coimbra-Portugal: Porto Editora, 1996. p. 9-39.

CAETANO, A. P. “Dilemas dos Professores”. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Lisboa: Porto Editora, 1997.

DIAS-da-SILVA, M. H. G. F. “Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica”. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.º89, p.39- 47, maio 1994.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LIBÂNEO, J. C. “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez: 2002.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a acção do professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigostky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Actas do ProfMat 1998 (pp.27-44). Lisboa: APM.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho, **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Coimbra - Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para A Ciência e A Tecnologia, 2002.

_____. *Notas de orientação individual*. Pós-doutoramento. Universidade de Aveiro, abril e maio de 2007.

SCHÖN, D., **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**, San Francisco: Jossey Bass. 1987.

_____. **The reflective practioner: how professional thinking in action**. New York: Basic Books, 1983.

ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO SADALLA

Psicóloga. Doutora em Educação. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Aveiro (Portugal). Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

E-mail: anaragao@terra.com.br

IDÁLIA DA SILVA CARVALHO SÁ-CHAVES

Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal). Membro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, da European Educational Research Association, Vice-Presidente da Associação do Pensamento Complexo, sediada em Paris, da Associação "Ensinar é Investigar" e do CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional).

E-mail: idalia@ua.pt

Recebido em: 25/02/2008
Publicado em: 20/06/2008