

# TRABALHO DE PROJECTO: DA INVESTIGAÇÃO À EDUCAÇÃO

*In Soares, C. (2008). Projecto de Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro*

Quem é o autor e quem é o autorizado?

No trabalho de pintura que a mulher dele faz, ela chama-o sempre para ele ver se está bonito e diz: “anda ver, o quadro está acabado!”. Ele diz-lhe sempre: “Não, não está acabado”. Mas porquê? Até que ponto ela pintou o quadro? Ela queria dizer algo, ela não tem essa noção porque o que tinha que sair saiu.

Eu falo ou sou falado. Eu sou mais falado do que falo. É uma escuta. O autor significa aumentar, alguém que acrescentou qualquer coisa. A autoridade não é poder, é a capacidade de trazer algo.

Na minha relação com a objectividade o sujeito constrói-me. O objecto só é objecto na medida em que subjectiva.

Pôr as questões das metodologias. Discurso místico são discursos que fazem ser. Discurso científico não é poeético porque não faz ser.

Tenho que trazer a realidade, que o olhar que eu tenho sobre ela possa ser partilhada com o outro. Quando fazemos ciência saímos da realidade. Temos de ter consciência dos seus limites. Cada um gosta e vê do lugar que cada um pisa. A ciência é uma missão ética, é uma coisa que se age não é uma coisa que se prega. As minhas razões são válidas quando partilhadas.

É importante que da afirmação surjam questões. O nosso percurso começa antes de nascer – a nossa identidade. Nós não andamos aqui pela verdade mas pela felicidade.

Não temos certezas absolutas. A ciência é uma construção histórica e cultural e a língua tem de existir senão não é ciência.

É bom olharmos para as instituições, o pior é quando elas olham para nós. Dou-me bem com as instituições porque ando fora delas. Quem não transgride está enganado. Nós não temos carreira temos percurso. Nós somos uma máquina de desejo, temos mais desejos do que os nossos pais.

No trabalho científico até posso não descobrir nada mas também posso descobrir. É preciso ir atrás do saber. Colocamos hipóteses e só depois é que estabelecemos métodos.

Quando não encontramos a resposta para a tese não é uma coisa má porque já vi que não era aquilo, eliminei uma pista e parti para outra.

Nós em ciência nunca lidamos com a realidade, a ciência é um discurso. A ciência nunca é absoluta, é um percurso e um discurso.

A pessoa tem de pensar "pode ser que eu esteja enganado!". A ciência é assim. A palavra nunca é nossa. Pensar é agradecer, é uma gratidão.

A ciência é sempre uma relação de amor. Dar ao mundo um olhar sobre a pessoa mas que nós lhe dizemos. Tenho de reduzir a realidade a certos factos.

Não podemos trabalhar ciência em metodologia. O grande segredo do saber é procurar.

A escola tem sido para repetir aquilo que já foi dito e não se constrói novos conhecimentos entre alunos e professores.

Ciência é:

- Estar ciente de algo,
- Não é infinitivo,
- É aquilo que acontece no próprio acto de estar a acontecer, acontecendo (o gerúndio),
- Está institucionalizada,
- Propomos, não provamos nada,
- É uma maneira de estar na vida,
- É um acto de humildade.

Se temos um só caminho temos a liberdade de dizer não e passamos a ter dois caminhos. Isto é que é a liberdade. Em ciência não temos certezas absolutas.

A cada satisfação que temos, devemos ir á procura de outras.

Tudo isto condiz com o entendimento de que a autonomia é a vocação (a qual Freire diz ser ontológica) que o ser humano tem de transformar o mundo ou o ambiente em que vive. É claro que para transformar é necessário antes ter a habilidade cognitiva de conceber a transformação pretendida e, portanto, de entender primeiro a realidade a ser transformada.

Mas, conceber não é suficiente, uma vez que a transcendência precisa ser exercitada na prática. Daí que, nas relações de opressão há a morte do processo cognitivo, donde, só há autonomia nas relações cooperativas. A cooperação, a autonomia, e o desenvolvimento cognitivo são aspectos de um processo único. A relação entre a autonomia e a cooperação também pode ser observada no facto de que o exercício da transcendência, seja ele o espelhamento entre sujeito e objecto, ou a promoção de mudança ética, gera crise e ansiedade, e que esta crise é muito mais facilmente superada nas relações cooperativas.

Autonomia então não significa isolamento. Autonomia é, pelo contrário, a capacidade de superação dos pontos de vistas, de partilhar de escalas de valores e de sistemas simbólicos, de estabelecimento conjunto de metas e estratégias, que está presente nas relações cooperativas.

Piaget com muita sabedoria demonstrou que nas relações cooperativas, o respeito mútuo é uma exigência. Para ele, o respeito mútuo dá-se no equilíbrio entre os respetos que os parceiros endereçam um ao outro na troca inter-individual. O trabalho de projecto que aqui se relata, contribuiu para estabelecer também a importância de considerar novas dimensões de respeito. Além do equilíbrio percebido por Piaget, é necessário também considerar a existência de um outro, este refere-se à equivalência entre a intensidade do respeito endereçado ao parceiro e do respeito endereçado a si próprio. Os resultados das situações experimentais mostram com muita clareza que as atitudes autónomas emergem em paralelo ao estabelecimento de melhores níveis de equilíbrio nesta nova dimensão de respeito.

Fortes sentimentos de auto-estima podem descambar em relações de opressão e coação, como as frequentemente presentes nos ambientes muito competitivos. Para que tal não ocorra, os sentimentos de auto-estima precisam ser contrabalançados por níveis equivalentes de respeito endereçado aos outros. Por outro lado, o desequilíbrio provocado por fortes sentimentos de auto-desvalia, produzirá resultados semelhantes, pois estes também predis põem ao surgimento de relações de opressão.

O termo "projecto" tem várias conotações e é usado em sentidos diferentes. Por vezes, associamo-lo a um propósito, uma intenção ou mesmo um desígnio.

Noutras situações, conotamo-lo com um esquema, um plano ou um programa. Em geral, os dois aspectos estão presentes, em maior ou menor grau e de modo mais ou menos explícito, naquilo a que chamamos um projecto.

O projecto pode ser considerado como conceito educativo e/ou investigativo. O conceito de projecto não é novo na literatura educacional. É geralmente aceite que ele tem a sua origem no movimento de educação progressista do início do século nos Estados Unidos da América (...) A escola deve representar vida presente - tão real e vital para a criança como aquela que ela vive em casa, no bairro ou no pátio" .

O termo "projecto" surge como designação possível de um conceito que procura unificar vários aspectos importantes do processo de aprendizagem: a acção realizada com empenhamento pessoal; a intencionalidade dessa acção; e a sua inserção num contexto social. Deste modo, Kilpatrick define projecto como sendo "actividade intencional feita com todo o coração e desenvolvendo-se num contexto social".

O conceito de projecto pode ser definido com um conjunto de características, e tem sido definido, de várias maneiras. Porém, há um conjunto de características fundamentais que lhe estão quase sempre associadas:

- Um projecto é uma actividade intencional. A sua realização pressupõe um objectivo, formulado pelos autores e executores do projecto ou apropriado por eles, que dá unidade e sentido às várias actividades, e está associada a um produto final que pode assumir formas muito variadas mas procura responder ao objectivo inicial e reflecte o trabalho realizado.
- Um projecto pressupõe uma margem considerável de iniciativa e de autonomia daqueles que o realizam, os quais se tornam co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo das sucessivas fases do seu desenvolvimento. Geralmente, há um grupo de pessoas envolvidas na realização do projecto, pelo que a cooperação assume igualmente uma grande importância, ainda que haja também projectos individuais.

- A autenticidade é outra característica fundamental de um projecto. Aquilo que se pretende fazer constitui um problema genuíno para quem o faz e envolve alguma originalidade. Não chamamos projecto à mera reprodução de um trabalho já feito por outros ou a um trabalho de natureza livresca.
- Um projecto envolve complexidade e incerteza. São as tarefas complexas e problemáticas que precisam de ser "projectadas". O objectivo central do projecto constitui um problema ou torna-se uma fonte geradora de problemas.
- Um projecto tem um carácter prolongado e faseado. Pela sua própria natureza, um projecto corresponde a um trabalho que se estende ao longo de um período de tempo mais ou menos prolongado e percorre várias fases desde a formulação do objectivo central até à apresentação dos resultados passando pelo planeamento e execução.
- Um projecto não é apenas uma intenção ou um objectivo mas também não se pode reduzir a uma metodologia. Num projecto, estes dois aspectos surgem em simultâneo e influenciam-se mutuamente. Talvez aquilo que mais fortemente distingue o projecto de outras perspectivas de trabalho é a integração de concepção e execução ou, por outras palavras, o facto de não haver separação entre os que pensam e os que fazem.

Parâmetros que inerentes ao projecto:

- a "negociação", estimulando a motivação e a imaginação de todos os interessados, permitindo-lhes apropriar-se da situação na qual são actores
- os objectivos, formulados e negociados, devem ser realizáveis. Um projecto não é a mera declaração de boas intenções, a sua função é concretizar e realizar as intenções. Por esta razão, é imprescindível ter em conta o tempo, os meios possíveis de concretização e os obstáculos a ultrapassar. Além disso, é importante ainda pensar qual é o horizonte temporal do projecto adequado à situação.

As fases de um Projecto podem-se considerar como:

- diagnóstico da situação, uma negociação de objectivos e prioridades e uma descrição de meios;

- planificação das actividades,
- realização propriamente dita do projecto
- avaliação,
- divulgação dos seus resultados mais significativos. O esforço de divulgação é útil não só para outras pessoas como para os próprios intervenientes no projecto, ajudando-os a reflectir no trabalho que realizaram.

Conceber e realizar um projecto não é certamente uma tarefa fácil, implicando esforço e envolvimento pessoal, bem como ser capaz de gerir a complexidade das situações que vão surgindo. O projecto está associado, como diz Boutinet, a uma "pedagogia da incerteza". Mas, pelo seu enorme potencial, constitui um desafio que pode ser muito estimulante para os professores que estão dispostos a assumir um papel activo na resolução dos problemas novos que hoje enfrentamos nas nossas escolas e simultaneamente no processo do seu próprio desenvolvimento como profissionais.

Um projecto permite:

- desenvolver uma cultura de autonomia, pesquisa e reflexão nos alunos;
- desenvolver o seu papel de actor responsável e interveniente na comunidade;
- permitir o despertar de orientações vocacionais ou caminhos profissionais;
- fomentar a interdisciplinaridade, relacionando conhecimentos diversos;
- Desenvolver a capacidade de comunicar e exprimir as suas opiniões publicamente;
- Produzir produtos úteis e necessários à comunidade;
- Desenvolver a capacidade de questionar e imaginar.

Perante a metodologia de projecto adoptamos a concepção de aprendizagem que considera valorativamente a condição humana de ser social em uma cultura e sociedade complexa na qual vivemos. Esta aprendizagem deverá oportunizar o desenvolvimento do sujeito social, vislumbrando maiores possibilidades cognitivas, operativas, relacionais, éticas e estéticas, as quais, por sua vez, levam a vivências repletas de sentido e ao mesmo tempo significantes.

Na aprendizagem valorizamos, pois, o quotidiano e sua prática, vislumbrando o olhar ético e reflexivo de um aprendiz que se direcciona gradativamente a uma

autonomia responsável. Para isso, faz-se necessária uma concepção de instituição que se revele aprendiz na sua totalidade.

O ensino, considerando sua amplitude de possibilidades, deve direccionar a sua mediação para a constituição de um sujeito responsável pelo saber, pela sua permanente formação e pela sua autonomia, em uma sociedade também igualmente responsável e em permanente transformação – ensino voltado para o ideal de sujeito autónomo, contextualizado, atento à diversidade das experiências vivenciadas pelo estudante; autonomia, construída pela mediação desafiadora e inclusiva, num ambiente igualmente desafiador. Nessa perspectiva, procura-se a construção e desconstrução contextualizada e reflexiva de saberes significativos ao sujeito e ao contexto social, cultural, ecológico e relacional.

A sociedade, denominada “sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem”, exige competência de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida. Nela, o homem deve ter a capacidade de transformar as informações em conhecimento.

O pensamento e a compreensão são factores de desenvolvimento pessoal, social, institucional, nacional e internacional. Para saber viver nela é preciso que o sujeito tenha competência.

Além da informação e do saber, deve desenvolver certas capacidades: saber-fazer, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser e, também, para ser um actor crítico, deve desenvolver a competência da compreensão e a capacidade de utilizar as várias linguagens. Se ele não o fizer, será manipulado e “info-excluído”.

Deve saber lidar com a informação de modo rápido e flexível, discernindo sua importância, reorganizando-a, interpretando-a, seleccionando-a, sistematizando-a e recriando-a.

Assim, as competências exigidas, hoje, devem ser desenvolvidas num contexto em que haja apelo para atitudes autónomas, dialogantes e colaborativas e em projectos de reflexão e pesquisa. A escola tem um papel central nessa questão. A aprendizagem deve ser organizada focando no aluno e promovendo a sua capacidade de auto e heteroaprendizagem, o qual deve ser aprendente e

descobrir o prazer de ser uma mente activa. Já, o professor deve estar em constante formação a fim de poder atender a novas exigências. Precisa ser reflexivo numa escola reflexiva, isto é, a sua actuação deverá ser produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte. A ideia de professor reflexivo é transponível para a comunidade educativa. Alarcão intitula esses profissionais de “estruturadores e animadores da aprendizagem”, pois devem desenvolver em seus alunos algumas competências: criar, estruturar, dinamizar situações e estimular as aprendizagens e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender.

Ela usa o termo “fascínio” para a falta de confiança na competência de alguns profissionais, a reacção perante a tecnocracia, a relatividade inerente ao espírito moderno, o valor atribuído à epistemologia da experiência, a fragilidade do papel do professor, a dificuldade de formar bons profissionais. A metodologia da “pesquisa-acção” é uma possibilidade de avançar na formação reflexiva, pois à experiência profissional pode ser reflectida e conceptualizada.

Parte da identificação do problema e caracteriza-se pelo trabalho cooperativo no planeamento e na avaliação dos resultados. Já a “abordagem experimental” é um processo transformador da experiência que se dá a construção do saber e compreende quatro fases: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização e experimentação activa.

A “abordagem reflexiva de Shön” relaciona-se com a abordagem experimental e a pesquisa-acção, pois há os componentes da reflexão na acção, reflexão sobre a acção e a meta reflexão: reflexão sobre a reflexão.

Algumas estratégias colaboram para uma reflexão formativa. Entre elas temos: a análise de casos, que é a reflexão sobre uma situação concreta, baseada no saber teórico e assume valor explicativo; as narrativas, que são à maneira de como os homens experienciam o mundo e podem registar as questões quotidianas; os casos, que são enredos elaborados para dar visibilidade ao saber, sendo escritos por docentes no sentido de exprimir uma teorização; o portfólio, que é um conjunto de documentação reflectidamente seleccionada, comentada, organizada e contextualizada, reveladora do percurso profissional;

e, as perguntas pedagógicas, que têm intencionalidade formativa. Com essas estratégias, a escola pode ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e colectivas, transformando-se numa comunidade autocrítica, aprendente e reflexiva. Precisa se repensar para se transformar e ser autogerida, ou seja, ter seu próprio projecto, construído com a colaboração de seus membros. Daí, surge o objectivo principal da supervisão pedagógica, que é criar condições de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos docentes, entendido como dimensão do conhecimento e da acção. Transcende a acção do professor e atinge a formação do aluno, a vida na escola e a educação. É uma actividade de natureza psicossocial centrada nos contextos formativos.

O supervisor é um gestor de situações formativas que implicam em capacidades humanas e técnico-profissionais específicas. Pode ajudar na construção do conhecimento pedagógico pela sua presença e actuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenómenos educativos e das potencialidades dos docentes, pela monitorização avaliativa de situação e desempenhos. Logo, para gerir uma comunidade reflexiva em desenvolvimento e aprendizagem, a gestão deve ser integrada de pessoas e processos, trazendo para a arena educativa todos os elementos humanos que a constitui. A "escola reflexiva" encontra-se sempre em construção social, mediada pela interacção dos diferentes actores. De sua definição destacam-se as ideias de pensamento e reflexão, organização e missão, avaliação e formação. Ela tem uma missão: educar e, para isso, deve investigar-se, pensar-se e avaliar-se. Deve ter um projecto orientador de acção e trabalhar em equipa. O projecto educativo surge como instrumento da construção da sua autonomia, sendo a carta de definição da política educativa escolar e deve se centrar no modo como se organiza para criar as condições de aprendizagem e desenvolvimento inerentes ao currículo. Portanto, para gerir uma escola reflexiva deve pensar-se numa gestão participada face às situações, avaliadora e formadora. A gestão escolar reside na capacidade de mobilizar cada um para a concretização do projecto educativo com capacidade decisória; nortear-se por ele e tomar decisões no momento certo, ser capaz de mobilizar as pessoas para serem actores sociais e

transformarem o projecto enunciado em conseguido. Implica em ter um pensamento e uma visão sistémica.

Entendemos que o ponto de partida para a formação do profissional da educação, nas diferentes etapas, é a compreensão da dinâmica social e da rede de relações que a cria e sustenta, assim como do espaço que nela ocupa a educação. Isto significa compreender – e, portanto, ser capaz de explicitar através da prática docente – o próprio processo de construção da vida humana que não é distinto daquele de transformação do mundo do trabalho. Implicação imediata de tal compreensão é perceber que tratar a pedagogia como acção mediadora da sociedade, como um campo de confluência do conhecimento científico e como profissão, é tratar do próprio processo de realização humana. Neste sentido, a formação desejada para o professor é a de um profissional com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, nas dimensões afectiva e ética, individual e grupal.

O que se deseja é a formação de um profissional profundamente comprometido com a dimensão pública da educação, capaz de enfrentar problemas referentes à prática educativa nas suas diferentes modalidades; que use o conhecimento pedagógico para gerar e difundir novas tecnologias e inovar o trabalho educativo na escola e em outros espaços organizacionais e comunidades educativas; que investigue e produza conhecimento sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana pela formação dos quais é ele responsável directo (Kuenzer, 1998).

Tal formação implica o desenvolvimento permanente e continuado da pessoa como ser cultural e político, num processo de construção de conhecimentos e da própria identidade profissional. Daí a importância e a necessidade de serem oferecidos aos professores programas consistentes, actualizados e inovadores, quer se trate de sua formação inicial regular quer da formação em serviço.

A exigência desse processo contínuo de desenvolvimento justifica-se plenamente pela simples consideração das circunstâncias que determinam a vida social de

hoje e das perspectivas discerníveis para o próximo século, das quais destacam-se:

A reestruturação do mundo do trabalho decorrente do constante avanço tecnológico e o conseqüente aumento das exigências de qualificação profissional demarcada especialmente pela capacidade de rápidas adaptações às inovações;

O crescimento igualmente acelerado dos conhecimentos científicos postos à disposição da sociedade e as rápidas mudanças culturais que ocorrem nas artes, na comunicação e nos valores sociais.

O carácter aparentemente inevitável da globalização económica que visa a expansão do sistema produtivista, cujos efeitos mais visíveis do ponto de vista social são o temor em relação ao crescente esgotamento dos recursos naturais em função dos modelos de produção e de consumo contemporâneos, que agrava os problemas de desemprego, exclusão social, com o conseqüente aumento das desigualdades sociais.

Entendemos que desenvolver uma prática reflexiva, observando os avanços e as limitações de nossas ideias, proposições e acções, é o fundamento para qualificar o trabalho de ser professor. Propomos o portfólio como uma alternativa de sistematização no acompanhamento e na avaliação da formação. O portfólio é, sobretudo, um instrumento de auto-avaliação e de avaliação colectiva. A principal função do portfólio na formação é criar um contexto amigável e pensarem sobre sua prática pedagógica e as possibilidades teóricas disponíveis para interpretá-la e realizá-la de modo qualificado. Procura-se acomodar a diversidade, encorajar a capitalizarem as suas forças, ajudá-los a identificar as áreas que necessitam aperfeiçoar e oferecer-lhes uma sistematização para a reflexão sobre a prática e os fundamentos éticos e políticos que a sustentam. Seis questionamentos básicos guiam a elaboração do portfólio:

O que é aprendizagem?

\_ O que valorizo na aprendizagem?

\_ Quais são os meus objectivos como educador?

\_ Que evidências traduzem a forma como trabalho a aprendizagem?

\_ Que resultados indicam que os objectivos foram alcançados?

\_ Que práticas e discursos dos estudantes reflectem os valores privilegiados e acordados?

A utilização maximizada do portfólio permite mobilizar e organizar os conhecimentos, as práticas, as vivências profissionais, e as competências, certificados ou não, que são fundamentais durante o exercício profissional. Qualquer que seja a natureza desses conhecimentos, eles funcionam como referência para aplicação em situações concretas. Para a actuação profissional, reconhecer, esclarecer e organizar saberes e habilidades é um passo que permite avaliar quais são as áreas que requerem outros investimentos.

O processo de reflexão possibilita a transformação da prática, a partir da tomada de consciência dos saberes e conhecimentos que estão subjacentes ao pensamento e as acções dos professores. Para Freire *"A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer"* (2005, p.37).

De acordo com as ideias de Freire, podemos dizer que a reflexão é um movimento realizado entre o fazer e o pensar e vice-versa, ou seja, no "pensar para o fazer" e no "pensar sobre o fazer". Assim a reflexão surge da curiosidade sobre a prática, ainda que esta seja inicialmente ingénuo. Porém, com o exercício constante, a curiosidade ingénuo transforma-se em curiosidade crítica, a curiosidade epistemológica. Portanto, podemos dizer que a reflexão crítica diária deve servir de orientação prioritária para a formação que procuram uma mudança através de sua prática.

Da mesma forma como Freire, Sá-Chaves considera a reflexão como: *"(...) condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de autodistanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro da acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro, já da meta-reflexão"* (2000, p. 14).

Na actualidade, é notória a procura por educação comprometida com mudanças e transformações sociais mais voltadas para uma formação ampla do homem enquanto cidadão na sua plenitude, de professores que deve estar articulada ao desenvolvimento pessoal e profissional como condição para conquistar a autonomia profissional.

Nesta óptica, a escola é concebida como espaço educativo em que trabalho e formação configuram-se em actividades indistintas e que, o colectivo deve constituir uma ferramenta, por excelência, desta formação.

Partindo desta perspectiva de se criar na escola espaços formativos pautados no dialogismo e na reflexão crítica vemos a pesquisa colaborativa como metodologia viável, que pretende romper por meio da reflexão crítica com o modelo clássico de formação, possibilitando ao professor voz e vez para deliberar sobre o seu processo formativo. Dessa forma, assegura ao professor oportunidade para repensar sua prática com vistas à tomada de consciência sobre o sentido e as consequências da sua acção. A pesquisa colaborativa constitui-se em actividade de co-produção de conhecimento e formação, pois, pesquisadores e professores envolvem-se mútua e colectivamente em projectos sociais com o objectivo de resolverem problemas relativos à educação.

A mudança paradigmática constitui uma tarefa no mínimo difícil para quem de facto preocupa-se com educação de qualidade. Contribuir para a superação dos velhos paradigmas supõe que o professor enquanto formador de professores, na análise de Furter (1982), defina como método uma reflexão que é posterior à acção pedagógica, mas que tem uma relação dialéctica e crítica para com a prática real e concreta da pedagogia". Assim para não cair na rotinização do quotidiano escolar é preciso ter como meta a reflexão e ter consciência das vantagens da escolha desse caminho.

Mas, afinal o que é reflexão? Para que ela serve? A quem beneficia? Como pode estar ao serviço de uma educação transformadora? A discussão sobre estes questionamentos traz-nos a certeza de que ainda é bastante imatura e que, portanto, não podemos correr o risco de considerá-la acabada.

A reflexão na concepção de Furter (1982) supõe a análise da própria acção de modo particular e distanciado. Reflectir supõe, portanto, pensamento de

segunda ordem no qual o sujeito repensa a sua acção. Nesse contexto, compartilhamos da ideia de que: Todo professor, em maior ou menor medida, é reflexivo, isto é, independentemente da sua formação, o professor, enquanto ser racional, reflecte sobre a sua acção, ainda que esta reflexão se dê num plano assistemático, num nível menos elaborado, desprovido de senso crítico (Vieira, 2006).

Considerando o carácter particular da reflexão enquanto uma acção distanciada, Furter (1982) alerta que esta não constitui “uma condição da acção”. Ao contrário, a prática docente é anterior à reflexão. Assim reitera a possibilidade de agir sem reflectir, “mas não sem pensar!” Concordamos Furter (1982) com ao realçar essa particularidade da reflexão como “um pensar na acção”. É preciso, no entanto, desenvolver essa capacidade, pois é sabido que não é fácil para as pessoas accionarem mecanismos reflexivos, estando a requerer uma perseverança que nos cansa e que pode ser suportável só se os outros pensarem também connosco. A reflexão pressupõe, para durar, uma intersubjetividade, que é o fundamento do trabalho em equipa, tão importante hoje em dia (Furter; 1982).

Nessa direcção, uma mudança na formação continuada pressupõe o exercício crítico-reflexivo a partir da prática colectiva, da prática acompanhada de possibilidades reais e concretas para uma reflexão conjunta entre o pesquisador/formador e os actores que contracenam no espaço de sala de aula e da escola como um todo. Do contrário, todo o esforço, como afirma Giesta (2005,) na busca da emancipação do profissional do ensino pode ser problematizada ou até mesmo desviada quando não estiver o professor muito certo das razões e dos procedimentos que o levam a reflectir na, ou sobre a acção.

Furter (1982) indica algumas vantagens da reflexão que são de crucial importância para a prática pedagógica, tais como: favorece um significado à própria acção, possibilitando medir as proporções e as implicações das escolhas feitas. Distanciar-se da sua acção num esforço de percebê-la na sua globalidade permite uma certa coerência e compreensão, abrindo espaço para ponderar os limites e possibilidades da prática; intima o professor a situar-se na globalidade;

promove a consciência das relações entre o eu (do professor) e a sua prática, entre os propósitos e as consequências dos seus actos, entre o que pensa e o que faz, gerando o sentimento da responsabilidade, o compromisso no que faz e que agora tem de assumir; possibilita uma revisão constante, permitindo considerar a origem mais profunda e as consequências mais longínquas das nossas actividades.

Sendo a reflexão exercício de autocrítica que está a trabalhar a emancipação do profissional do ensino não é apenas o professor que se beneficia com essa atitude. Ao contrário, o professor dotado dessa qualidade tão necessária está em constante processo de busca, de pesquisa na perspectiva de tornar a sua prática cada vez melhor. Esse esforço incansável contribui para que este se torne profissional de alto nível, dotado de consciência plena do verdadeiro papel da educação e, através do exercício de sua profissão, intervém na formação dos alunos, estendendo-lhes essa consciência.

Contribuindo com essa discussão, Contreras (2002) reitera a importância da reflexão crítica como possibilitadora de comprometimento político e pedagógico que, por sua vez, converge para níveis de consciência que auxiliam o docente na tomada de decisões. Nesse sentido, reconhece a complexidade da prática docente, complexidade essa que obriga o professor a comprometer-se com o desenvolvimento pessoal dos seus alunos.

Em última instância, para o autor em referência, a reflexão crítica supõe discernimento, desalienação do profissional de ensino com vistas à superação das ideologias que distorcem a realidade social. Implica em maior envolvimento com a comunidade escolar, na luta não só pela emancipação individual e social, mas também pela defesa da transformação das condições sociais e institucionais, tornando-se sujeito do que faz, comprometendo-se com valores de justiça e igualdade.

Como podemos perceber, a reflexão é qualidade necessária ao professor, no entanto, é preciso criar as condições necessárias para a sua realização, que haja acção planeada para que esta seja possível, dure e alcance a intersubjectividade como bem mencionou Furter (1987), anteriormente.

## ALGUMA BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 3ª ed. São Paulo, 2005
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências actuais.
- CONTRERAS, José Domingo. Autonomia de professores. São Paulo, Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro, 2005
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. Cortez, 2004
- FURTER, Pierre. Educação e reflexão. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. FERREIRA, Maria Salonildes. Reflexão Crítica: In: REALI, Aline Maria de M. MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti (Orgs.), 2003
- JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Lisboa: EDUCA, 2002.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org.). A formação do professor como uma gênese e crítica de um conceito, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: 2004
- NÓVOA, Antonio. (Org.). Profissão Professor. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: Professores, sua formação. Lisboa, D. QUIXOTE, 1992.
- SÁ-CHAVES, Idália. Portfolios reflexivos: estratégia e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro-CIDTFF, 2000.
- SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós, 2002
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. Sociedade, UFPI, 2003. n°. 09, p.71-80.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fonte, 2000.