

ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL

ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL

EDITORES:

Leandro S. Almeida
Elizabeth Sousa
Rui A. Santiago

37.05
115



A acção educativa

31-06-17
94.11.28
37.015/115

BIBLIOTECA
Escola Superior de Educação
LEIRIA

Estante: 31-
Prateleira: 26
Número B155762

© TÍTULO: A ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL

EDITORES: LEANDRO S. ALMEIDA
ELIZABETH SOUSA
RUI A. SANTIAGO

CAPA: LUÍS JORDÃO

LEIRIA, 1991
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA
ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES

COMPOSIÇÃO: NOTAL - NOVAS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS, LDA

TIPOGRAFIA: IMAGEM, ARTES GRÁFICAS, LDA

Nº DE TIRAGEM: 200

DEPÓSITO LEGAL: 59.528 / 92

SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO CRÍTICA

Lúcia Oliveira
Olga Terça
ESE - Instituto Politécnico de Leiria

Introdução

O conceito de reflexão tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais central nos discursos sobre a formação de professores.

A abordagem reflexiva nos currículos da formação de professores assume, no entanto, uma maior relevância no contexto da prática pedagógica. Esta constitui, de facto, o campo privilegiado de análise, de confronto dialéctico entre aprendizagens, crenças, representações pessoais dos alunos e a realidade concreta da sala de aula e de todo o contexto educativo onde o aluno realiza a sua prática pedagógica.

Se, ao nível do discurso sobre a formação de professores, a relevância atribuída ao papel da reflexão parece não suscitar qualquer polémica, já no campo das práticas de formação entendemos ser pertinente levantar algumas questões: Como é que o conceito de reflexão crítica se traduz em termos concretos, isto é, como é que nós, formadores, temos levado à prática este objectivo sobre o qual parece haver um consenso tão alargado? Que esforços se têm desenvolvido no sentido de promover a reflexão nos alunos? Que estratégias temos posto em prática? Que avaliação tem sido feita sobre a capacidade de reflexão crítica nos nossos alunos?

Este trabalho surge na sequência das actividades por nós desenvolvidas no âmbito da supervisão da prática pedagógica final dos cursos do 1º ciclo do Ensino Básico.

No decurso do trabalho de supervisão verificámos que, na generalidade, os alunos, futuros professores, manifestavam dificuldades no processo de análise e reflexão sobre as suas práticas educativas. Conscientes da importância do papel da reflexão crítica sobre as práticas educativas no processo de formação, propusemo-nos aprofundar esta questão e procurar estratégias conducentes à promoção da reflexão crítica nos nossos alunos. Assim, começámos por clarificar o conceito de reflexão, procurámos esclarecer em que medida o

processo de reflexão crítica poderia contribuir para a formação profissional dos alunos, quais os aspectos do processo educativo sobre os quais deveria incidir a reflexão, para finalmente tentarmos encontrar algumas estratégias que pudessem contribuir para o objectivo visado - o desenvolvimento da reflexão crítica.

A Abordagem Reflexiva na Formação de Professores

Para melhor clarificação desta abordagem na formação de professores, propomo-nos fazer a sua análise através das seguintes questões: REFLEXÃO CRÍTICA - Que conceito? Que objectivos? Que conteúdos? Que estratégias?

Que Conceito de Reflexão?

A chamada de atenção para a importância da reflexão na formação de professores surgiu pela 1ª vez com Dewey, em 1933. Segundo este autor, citado por Bullough (1989), “A análise activa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a suportam e as conclusões daí decorrentes para que ela tende, constitui o pensamento reflexivo” e acrescenta “(...) o pensamento reflexivo envolve um estado de dúvida, hesitação, perplexidade (...) e um acto de questionamento (...) que ponha termo à perplexidade”.

Da análise desta citação de Dewey ressalta que:

1º - As crenças ou supostas formas de conhecimento constituem objecto de reflexão. É um facto que os alunos evidenciam nas suas práticas educativas um conjunto de crenças e representações sobre o acto educativo em geral, nomeadamente sobre o papel do professor e do aluno no processo educativo, sobre a relação professor-aluno, sobre o papel da Escola na sociedade, as quais parecem ter pouca ligação com as aprendizagens da sua formação teórica. Essas crenças baseiam-se, em parte, no senso comum ou na acumulação de dados essencialmente empíricos. Dewey chama a atenção para a necessidade de se procurar dar um enquadramento teórico a esse tipo de conhecimento.

2º - A reflexão pressupõe um estado de dúvida e um acto de questionamento e procura de soluções para resolver situações problemáticas. É importante que o professor manifeste um estado de dúvida, perplexidade e hesitação perante o acto educativo; o professor que questiona o seu ensino pode encontrar novas formas de actuação pedagógica, mais adequadas às realidades com que se

confronta. Ao contrário, as certezas, as verdades acabadas e inquestionáveis inviabilizam o progresso, as novas descobertas, a inovação, a construção do saber.

3º - A reflexão crítica pressupõe da parte do professor uma atitude activa, persistente e cuidadosa na análise das situações educativas, ao contrário do que sucede nas situações do quotidiano em que esta assume, de uma forma geral, características de uma certa superficialidade. Mais recentemente, vários foram os autores que retomaram este conceito, o transferiram para as situações da prática concreta da formação de professores, ao elaborarem e desenvolverem programas de formação que privilegiam o papel da reflexão crítica e ao fazerem a avaliação desses programas.

De entre esses autores teremos que realçar o trabalho de Donald Schon que com as suas obras “Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action” (1983) e “Educating the Reflective Practitioner” (1987) trouxe um contributo inestimável para o aprofundamento desta problemática. Schon introduz o conceito de “Reflection-in-action”, chamando a atenção para o facto de que a reflexão não é simplesmente uma questão de fazer uma pausa para analisar um determinado problema, mas faz parte integrante da prática de qualquer profissional sempre que ele interpreta e responde a situações que suscitam dúvidas.

Que Objectivos Atingir com a Reflexão?

A abertura de espírito a novas situações que envolvem o acto educativo, uma atitude crítica perante as diferentes situações inerentes à função docente, o recurso à investigação-acção no contexto da prática educativa, a inovação das práticas dos professores, constituem alguns princípios fundamentais na formação de professores. A promoção da reflexão crítica sobre as práticas concretas e quotidianas dos alunos poderá constituir um meio eficaz para se alcançarem os objectivos acima referidos, bem como uma base potencial para um processo de mudança e inovação de atitudes e práticas educativas assumidas pelos próprios professores no contexto institucional onde estão inseridos (Oliveira, 1990).

Por outro lado, esta abordagem reflexiva vem trazer uma nova perspectiva no que respeita à relação teoria-prática na formação de professores. Esta abordagem representa, de facto, uma viragem, uma mudança significativa nesse campo, dado que não se poderá falar de uma supremacia de uma em relação à outra, mas antes de uma interacção dialéctica em que a teoria informa a prática e a prática permite (re)organizar os quadros teóricos. Ainda que os quadros

teóricos constituam uma componente importante a ter em conta nas práticas educativas, não se podem transpôr directamente para a realidade concreta do acto educativo, servem antes como pontos de referência à luz dos quais a prática deve ser perspectivada, isto é, também a teoria deve ser questionada e não aceite automaticamente; é algo que deve ser explorado, confirmado ou rejeitado à luz das situações concretas da prática educativa.

Por fim, consideramos que esta abordagem reflexiva se assume, acima de tudo, como “um contra-discurso interessante e desafiador quanto às perspectivas tecnicistas da formação de professores” (Smyth, 1989). Isto é, nos modelos de formação de professores que assentam em perspectivas tecnicistas, o aluno funciona como um aprendiz de quem se espera que:

- reproduza os modelos de ensino observados e que a experiência demonstrou serem adequados (modelo de cariz empiricista)
- desempenhe com correcção as competências de ensino previamente identificadas como sendo as mais necessárias à sua formação (modelo behaviorista)

Estes modelos favorecem a reprodução e a perpetuação de determinados pressupostos e formas de ensino.

Pelo contrário, os modelos que põem a tónica na reflexão vêm chamar a atenção para que tal aceitação de modelos de ensino envolve uma contradição com a própria natureza da educação e dos seus objectivos e dificulta a inovação em educação. Para estes modelos a ênfase deve centrar-se, não na reprodução de modos de actuação observados, mas antes, na reflexão crítica sobre a prática, que assenta no constante questionamento da actuação pedagógica.

Esta atitude de questionamento e problematização sobre as questões educativas sugeridas pela prática quotidiana “poderá constituir, assim, um ponto de partida para o desenvolvimento da investigação ligada à acção no contexto escolar onde os professores desenvolvem a sua acção educativa” (Oliveira, 1990).

Reflexão - Que Conteúdos?

Quando nos interrogamos sobre os aspectos relativamente aos quais se deve centrar a reflexão, imediatamente pensamos que ela não pode deixar de incidir sobre as questões decorrentes da prática e que suscitam dúvidas e incertezas quanto ao “como fazer”.

Há, no entanto, quanto a esta matéria, posições bastante divergentes. Para uns, a atenção dos professores deve-se centrar, única e exclusivamente, nos aspectos que, no imediato, mais preocupam os professores, isto é, aspectos associados prioritariamente ao “como fazer” ou, dito de outro modo, os microaspectos do acto educativo.

Os argumentos utilizados pelos que se colocam nesta perspectiva radicam, fundamentalmente, em razões que se prendem com a eficácia do ensino, considerando que a formação de professores tem como objectivo primordial a aquisição de competências de ensino e o domínio das mesmas. É, basicamente, uma visão utilitária e tecnicista em que o professor é visto apenas como um técnico, sem outros poderes que não sejam os de executar aquilo que é pensado e decidido a outros níveis de decisão da acção educativa.

Numa outra perspectiva, Smyth (1989) citando Beyer e Apple (1988), argumenta que a reflexão se deve centrar sobre questões de natureza social, ética, moral e política, ou seja, os macroaspectos que enformam toda e qualquer acção educativa.

Para os defensores desta posição, o professor é, antes de mais, um profissional atento e participativo, no quadro mais geral de valores, normas e condutas que enquadram a natureza do acto educativo.

Alguns autores assumem uma posição mais globalizante ao considerarem que se se circunscrever a reflexão apenas aos microaspectos, estaremos a falhar no nosso objectivo de formar professores activos e intervenientes.

Luiza Cortesão partilha igualmente deste ponto de vista ao afirmar ser necessário “despertá-lo (futuro professor) para uma compreensão global, histórica e contextualizada dos acontecimentos que rodeiam e informam a situação de aula e os alunos. Com este tipo de formação eles poderão eventualmente vir a ter possibilidade de assumir atitudes de intervenção e contribuir para que aconteçam, mesmo que timidamente, situações de mudança” (Cortesão, 1991: 621, 622).

Situando esta questão no contexto da supervisão da prática pedagógica, se é verdade que os alunos têm tendência a privilegiar os microaspectos relativos ao processo de ensino/aprendizagem, numa postura mais tecnicista e, muitas vezes, de procura de receitas que os ajudem a “sobreviver” perante as situações complexas em que efectuam a prática, cabe, no entanto, ao supervisor trazer para a discussão os macroaspectos subjacentes ao processo, permitindo que os alunos, lenta e gradualmente, se insiram nos problemas relativos ao ensino e à educação, tornando-se cada vez mais conscientes da multiplicidade de factores que os influenciam e determinam.

Que Estratégias Utilizar na Reflexão

Se se pretende desenvolver nos futuros professores uma atitude e uma capacidade permanente de crítica face à sua actuação, é fundamental que no decurso da prática pedagógica (por exemplo seminários) lhes sejam propiciadas oportunidades para que possam testar o que aprenderam, formulando hipóteses, comparando e contrastando, sempre que possível, modelos e técnicas alternativos, numa procura constante de integração entre a teoria e a prática.

É através de uma “análise activa, persistente e cuidadosa” (Dewey) do que acontece na sala de aula, interrogando-se sobre o que aconteceu, porque aconteceu e como aconteceu, que os alunos se vão apercebendo das contradições, conflitos e problemas, levando assim a uma melhor compreensão do processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Roth (1989), há todo um conjunto de questões que devem orientar o processo de reflexão em que o aluno, em conjunto com o supervisor e outros colegas, se envolve e das quais salientamos as seguintes:

1. O que fiz?
- Porque fiz?
- Como fiz?

(Em relação a si próprio e aos outros)

2. Justificação da sua acção.
3. Análise da situação (de diferentes perspectivas).
4. Comparação e contraste com outros modelos.
5. Procura de alternativas.
6. Consideração das consequências das decisões pedagógicas.
7. Avaliação do que resultou e porquê.

Com base nos pressupostos referidos apontaríamos algumas linhas para a organização de um possível programa a desenvolver no âmbito da prática pedagógica final.

Neste programa a reflexão seria considerada simultaneamente como um fim em si mesma - formar um professor reflexivo - e também como um meio - desenvolver a capacidade de reflexão, a qual permitirá atingir outros objectivos da formação de professores (Bullough, 1989).

Os conteúdos ou temas a abordar seriam tanto aqueles que se prendem com o quotidiano do professor como, necessariamente, os macroaspectos que os enquadram.

As estratégias a desenvolver basear-se-iam fundamentalmente no método de questionamento, passando por: a) uma etapa de problematização, isto é, uma intelectualização da perplexidade, hesitação ou dúvida sentidas; b) uma etapa de investigação, confrontando modelos e procurando alternativas; e c) uma etapa de tomada de decisões, em que estas são consideradas nas suas implicações práticas.

Como recursos poder-se-iam utilizar situações de aula, assim como o estudo de casos. As aulas são um recurso privilegiado pois o contexto real de ensino fornece inúmeras questões e problemas que, de outro modo, provavelmente, dificilmente seriam abordados. A análise cuidada daquelas permite clarificar as bases conceptuais e os princípios psicopedagógicos que determinam a acção de qualquer professor em actuação. Possibilita, por outro lado, confrontar os dados teóricos com a sua aplicabilidade no contexto específico em que o professor se encontra a trabalhar.

O estudo de casos, próprios ou alheios, é extremamente útil como base de experiências que permitem guiar e orientar a prática (Sergiovanni, 1986, citado por Ross, 1989).

Outros autores (Posner, 1985, citado por Roth, 1989; Smyth, 1989) advogam o uso de um diário como instrumento de grande eficácia na análise das práticas de ensino. Segundo Posner, os alunos podem fazer registos progressivamente mais complexos, desde um simples registo descritivo de acontecimentos até à análise detalhada de um acontecimento específico, passando por situações intermédias em que podem identificar dois ou três acontecimentos, acompanhados de uma análise relativamente sucinta.

Em suma, o que se pretende é que sejam feitas análises aprofundadas de questões fundamentais que estimulem o pensamento sobre os fundamentos do acto educativo e induzam os alunos a refletir sobre o papel do professor e a educação em geral.

Conclusão

Para que os alunos, futuros professores, desenvolvam uma capacidade de reflexão crítica relativamente à sua prática não basta dizer-lhes que tal é necessário. É preciso que eles se envolvam nos processos inerentes à reflexão e que sejam usadas estratégias e recursos próprios, que levem o aluno a ser, de acordo com Roth (1989), progressivamente:

- um observador reflexivo
- um participante reflexivo
- um prático reflexivo

Neste processo de desenvolvimento da reflexão crítica será de salientar a importância de que se reveste o acompanhamento feito ao aluno por alguém mais conhecedor e experiente - o supervisor - que o ajude a compreender o sentido das observações feitas, a pertinência das hipóteses formuladas bem como a validade das conclusões.

Bibliografia

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica. Coimbra. Livraria Almedina.
- BEYER, L. E. (1984). Field Experience, Ideology, and the Development of Critical Reflectivity. Journal of Teacher Education, 35, 36-40.
- BEYER, L.; APPLE, M. (1988). Curriculum: Problems, Politics and Possibilities. Albany: State University of New York.
- BULLOUGH, Jr, R. (1989). Teacher Education and Teacher Reflectivity. Journal of Teacher Education, 40, 15-21.
- CORTESÃO, L. (1991). Supervisão numa Perspectiva Crítica. Ciências da Educação em Portugal - Situação Actual e Perspectivas Futuras. Porto. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- HENDERSON, J. G. (1989). Positioned Reflective Practice: A Curriculum Discussion. Journal of Teacher Education, 40, 10-14.
- OLIVEIRA, L. (1990). Supervisão e Formação Contínua de Professores - algumas perspectivas actuais, in José Tavares e António Moreira (eds.). Desenvolvimento, Aprendizagem, Curriculo e Supervisão. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- POSNER, G. J. (1985). Field Experience: A Guide to Reflective Teaching. New York: Longman.
- ROSS, D. D. (1989). First Steps in Developing a Reflective Approach. Journal of Teacher Education, 40, 22-30.
- ROSS, E.; Hannay, L. (1986). Toward a Critical Theory of Reflective inquiry. Journal of Teacher Education, 37 (4), 9-15.
- ROTH, R. A. (1989). Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice Through the Dialectic. Journal of Teacher Education, 40, 31-35.

- SCHON, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- SCHON, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- SMYTH, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. Journal of Teacher Education, 40, 2-9.
- TAVARES, J.; MOREIRA, A. (1990). Desenvolvimento. Aprendizagem. Currículo e Supervisão. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- TOM, A. R. (1985). Inquiry into Inquiry - Oriented Teacher Education. Journal of Teacher Education, 36 (5), 35-44.

COMUNICAÇÕES LIVRES