

A ESCRITA REFLEXIVA DA PRÁTICA DOCENTE

RITA DE CÁSSIA GONÇALVES MUNIZ (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO), CARMÍ FERRAZ SANTOS (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO).

Resumo

Este trabalho se propõe a discutir em que medida a prática da escrita das ações docentes oferece ao professor subsídios para uma reflexão de suas ações em sala de aula tornando-se um instrumento importante no processo de reconstrução do seu fazer em sala de aula. Sendo assim, buscamos perceber em relatos escritos por uma professora, quais os significados atribuídos por elas à prática do registro, estabelecer de que modo a vida profissional e pessoal se articulam na construção do saber-fazer docente, mapear quais os saberes valorizados nas produções escritas e identificar as dificuldades vivenciadas durante o processo de escrita dos relatos. Para isso, foi realizada uma análise temática de materiais escritos e de entrevista desenvolvida com uma docente durante o período da pesquisa. Os resultados advindos dessa análise nos informam que a professora não fazia uma mera descrição de suas ações em sala de aula, mas ao escrever sobre o seu fazer, ela reencontrava-se com sua prática e com seus conhecimentos pedagógicos mobilizados durante seu cotidiano escolar, sendo possível concluir que a docente enxergava esse momento de escrita como um espaço para a reflexão, resignificando sua prática docente através dos registros escritos de suas ações cotidianas em sala de aula.

Palavras-chave:

Reflexão Docente, Prática Pedagógica, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, vem-se discutindo bastante sobre profissionalização docente. Segundo Weber (2003), podemos entender tal profissionalização como sendo um processo de transformação do exercício docente e dos conhecimentos mobilizados para essa prática. Dentre as atividades requeridas nesse processo de transformação da prática docente, podemos destacar, a formação continuada de qualidade, uma remuneração compatível com a natureza do trabalho e a prática reflexiva do exercício docente.

O conceito de reflexão docente tem sido entendido como o processo de conhecimento pelo professor de suas ações durante o pensar de sua prática (Perrenoud, 2001 e Freitas, 2005), ou seja, é uma forma de autoconhecimento.

Diante disso, nos fazemos a seguinte pergunta: Como o professor faz esse autoconhecimento dentro da reflexão de suas ações pedagógicas?

Segundo Tardif (1999), a prática educativa repousa sobre duas dimensões: a técnica e a interativa. Para nossa discussão, trataremos apenas da técnica que está orientada por valores, que repousam sobre a oposição de duas esferas: a objetiva e a não objetiva. A objetiva corresponde ao plano do planejamento, aos objetivos traçados pelos professores, ou seja, tudo o que o professor faz dentro de seu hemisfério consciente, que são orientadas pelo critério de sucesso. E o não objetivo, diz respeito às ações coordenadas pelos habitus de cada profissional, que são orientadas por normas de interesses coordenadas pelos saberes moral e prático.

Neste trabalho definiremos habitus, conforme Perrenoud (2002), como a reprodução das atividades profissionais do professor.

Assim, podemos dizer que a reflexão da prática docente também repousará sobre essas três esferas moral, prática e pessoal. A esfera moral refere-se a um

saber que será denominado como ético, na qual o professor se depara durante sua profissão[1].

Dentre a linha de saberes desenvolvidos pelos professores iremos considerar, os saberes múltiplos ou heterogêneos, que correspondem aos conhecimentos construídos durante sua formação inicial e continuada, considerando a leitura de mundo feita pelo docente e os diversos olhares que a ciência desenvolve. Esses saberes são: os disciplinares que correspondem as áreas do conhecimento que se dispõe em nossa sociedade. Os curriculares, relacionados aos currículos e programas que determinam o que ensinar. Os da formação que são ligados aos cursos de formação. E os da prática que se referem a sua trajetória de vida pessoal, social e cultural, escolar e particularmente, de trabalho profissional. Salientamos que todos esses saberes são constituídos no campo não objetivo. Assim como são constituídos através das interações entre alunos e professores durante a prática docente. Tendo a prática docente como um processo de interação entre os sujeitos e as técnicas desenvolvidas pelos mesmos.

Por isso, consideramos a reflexão da prática profissional como o autoconhecimento das interações cotidianas (como os sujeitos sociais, na família e no trabalho) e dos seus próprios sentimentos diante das diversas situações.

Nesse sentido, Nóvoa (1995), defende que a formação do professor deve propiciar instrumentos necessários para o ato de refletir sobre tais conhecimentos, de modo a "fornecer meios para a criação de um pensamento autônomo nos docentes".

Segundo Freitas (2005), para se chegar a essa autonomia é necessário estabelecer relações significativas com a própria ação, de modo a ajudar a refletir sobre a razão do próprio pensamento, para que assim o profissional possa voltar-se para si mesmo e se perguntar não só sobre o porquê de seus atos, mas também sobre os fundamentos e pressupostos que o levou a tal ação. Isto seria refletir sobre a reflexão. Ressaltamos, porém, que um sujeito prático reflexivo não se refere apenas à cognição, mas, na verdade, também à capacidade do sujeito de racionalizar sua própria prática.

Quando Nóvoa (op.cit) se refere à razão do próprio pensamento, é que nem tudo o que o indivíduo faz é inconsciente, ou seja, nem tudo o que o habitus reproduz é totalmente inconsciente. A partir do momento em que ocorre essa tomada de consciência, há a reflexão do pensamento da ação. Ou seja, a tomada de consciência do esquema de ação reproduzido pelo habitus.

Através da racionalidade exigida pela prática, o professor desenvolve a "razão-da-ação", assim concebida por Schön (1992), esta ligada à contingência com a qual ela deve lidar em função das finalidades que o professor mesmo deve provocar através da sua ação. Ressaltando que a consciência existente no processo pedagógico por parte do professor, ajuda-o a delimitar suas rotinas, levando o docente a fazer um breve pensamento, ligado ao seu julgamento profissional, depois a uma tomada de decisão por sua parte. A partir disso, ele pensa e age por meio desses pré-julgamentos, ou seja, a partir de sua racionalidade. As rotinas são fenômenos no ensino que permitem dar uma boa idéia daquilo que Tardif (2002) chama de consciência prática.

Tomamos a escrita como uma forma de reflexão da prática profissional do professor, pois cremos que esta se apresenta como um recurso que possibilita a relação entre o sentir, o pensar e o fazer, para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Acreditamos na escrita de diários como um instrumento de autoconhecimento que leva o escritor a identificar suas próprias dificuldades. Pois, a partir do momento que se registra em um diário as suas percepções sobre suas ações, o escritor depara-se com a autopercepção de suas ações.

Dessa forma, o registro escrito vai além de relatar uma experiência, segundo Fiad (2006) é um momento em que são registrados acontecimentos, atividades, diálogos presenciados, próprios sentimentos, as reflexões e lembranças dos fatos que desencadeiam em quem escreve não se escondendo as dúvidas, os conflitos e as perguntas. Ele se transforma num momento de análise no qual o professor

assume o lugar de observador de sua própria prática por meio de suas lembranças. A prática de registro das ações cotidianas de sala de aula possibilita, portanto, ao professor pensar sobre sua própria prática profissional. Além disso, o processo de escrita pode possibilitar ao professor pensar sobre o seu próprio ato de escrever.

Segundo Fujikawa (2000), os registros escritos podem ser portadores de histórias de sua formação profissional e das teorias que fundamentam a sua ação. Além, de favorecer a construção de uma identidade profissional e a documentação de sua prática, fazendo com que o escritor "assuma" a autoria de suas escolhas avaliando suas decisões ao longo de sua vida profissional. Os relatos, também ressaltam o lado profissional do educador, já que esclarece os limites e as possibilidades de sua prática e a relevância do seu papel profissional. E contribuem para a sistematização e organização dos saberes docentes, já que a escrita se torna a materialização do trabalho docente.

Além disso, a escrita põe o professor em confronto com os seus próprios saberes. E, segundo Tardif (2002), os saberes mobilizados pelos professores dependem de suas ações durante sua prática profissional.

Dentro dos diversos campos do saber apresentado pelo professor durante sua prática pedagógica, tentaremos neste trabalho mapear no decorrer da escrita dos relatos os saberes aos quais o professor valoriza durante sua ação, no decorrer do exercício da escrita dos relatos.

Diante disso, acreditamos que o docente seja um perito de sua racionalidade. Quando nos referimos a racionalidade queremos tratar da capacidade do sujeito, durante suas ações, elaborar razões nas quais justifiquem e orientem sua prática. Por isso, quando nos referimos, que o professor pode se tornar um perito de sua racionalidade, queremos dizer que é o exercício do professor pensar, reler, auto-avaliar, suas próprias ações. Concluimos, então, que a racionalidade 'direciona' a prática docente.

Por isso, (Therrien, 2006), afirma:

"A reflexão articula o estudo que procede de observações amplas relativas à prática docente nos contextos escolares e universitários de nossa sociedade, destacando a produção científica voltada para os fundamentos epistemológicos que dão suporte ao trabalho"(p. 67).

Diante dessa afirmação, acreditamos no processo da escrita como um articulador da reflexão do professor sobre suas práticas com seus conhecimentos advindos de sua formação, ou seja, uma articulação entre o saber fazer e o saber profissional. Além de fazer com que o professor se depare de certa forma, com a heterogeneidade dos saberes nas quais constituem sua prática, em que hora se valoriza um em detrimento do outro. Isso tudo ocorre durante o processo reflexivo da escrita.

Dentro desse processo reflexivo, acreditamos também que a escrita de relatos promove uma articulação do professor com sua vida profissional e pessoal. Sabendo que esta articulação entre vida profissional e pessoal justificam sua práxis educacional, retomando a discussão iniciada por Fujikawa (2000) na qual ela diz que os relatos são portadores de histórias da vida pessoal e profissional.

Ainda de acordo com a discussão levantada pela autora, acreditamos que os relatos são portadores de histórias e diante de tudo que foi anteriormente apresentado, nos propomos neste trabalho pesquisar os significados atribuídos pelos professores a prática de registro contribuindo na construção de sentido de sua prática docente, sendo este o objetivo principal do trabalho.

METODOLOGIA

Visando atingir os objetivos em função do problema de pesquisa, o tratamento dos dados se concentrou nas análises dos registros escritos elaborado por uma docente e de entrevistas realizadas com a mesma, a fim de apreender o sentido dado por essa profissional a sua prática pedagógica.

O presente trabalho é a continuação de um outro realizado em setembro de 2006, no qual tinha por objetivo estabelecer de que maneira o instrumento da escrita ajuda o professor na tomada de consciência de suas ações em sala de aula e

o conseqüente aperfeiçoamento de suas atividades docentes. Em ambos os trabalhos foram utilizados o mesmo instrumento metodológico, já citado.

A princípio pretendíamos analisar os escritos de mais de uma professora. Mas muitas delas se recusaram a participar do processo. Tendo também algumas "abandonado o processo", alegando indisponibilidade de tempo diante das inúmeras atividades que lhes são atribuídas durante o período escolar.

A pesquisa se concentra na análise do material de uma professora, na qual, denominamos de docente A. Por ela ter apresentado uma escrita regular de suas ações, nos oferecendo elementos mais concretos sobre sua prática pedagógica. No que diz respeito esta docente, sua formação é em Pedagogia pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) com habilitação em magistério e Administração escolar, possuindo também especialização em Leitura, Produção e Avaliação textual. Além de estar em processo de conclusão do curso de mestrado em educação pela UFPE. É professora a quatro anos na Prefeitura do Recife e há nove meses na Prefeitura do Paulista. Leciona em três turmas: uma de educação infantil (grupo V), uma de ensino profissionalizante (ambas pela prefeitura do Recife) e uma turma de Educação de Jovens e adultos (em Paulista), esses dados com relação a prática profissional da professora diz respeito ao período em que a docente participava da pesquisa. O material escrito pela docente diz respeito a educação infantil e a educação de jovens e adultos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira categoria a ser tratada neste trabalho é a dos saberes docentes, por meio desta categoria, tentaremos, a partir dos registros escritos, mapear os saberes valorizados pelos professores durante sua produção escrita. Esta categoria será subdividida em saberes profissionais e da formação.

Segundo Ferreira (2006), com o passar dos anos, da história da formação e das políticas educacionais, houve uma variação na valorização dos saberes. Em determinados momentos valorizou-se o saber científico em detrimento dos demais. Em outros, valorizou-se os aspectos técnicos, e, por fim o saber prático. Isso tudo em diferentes momentos da história educacional.

Mas sabemos que apesar de delimitarmos que existem saberes práticos, teóricos e de formação, eles não se apresentam dessa forma no cotidiano do professor. Iremos perceber como esses saberes se apresentam de diferentes formas nos relatos da professora e que em alguns momentos ela valoriza um em detrimento dos demais, mas que por sua vez todos eles fazem parte de sua prática profissional e do seu ser professor.

Assim iremos considerar os saberes que ela explicita de certa forma em seus relatos e observar o movimento que a docente faz entre eles durante suas reflexões. Isto pode ser observado nos trechos a seguir:

Diante disso, em um dos dias registrados pela professora, podemos

"Questionei-me então o que preciso priorizar ao organizar meus planejamento e minhas avaliações, já que tenho tão pouco tempo para a realização das atividades que planejo e menos ainda para avaliar, planejamento esse que é feito apenas com bases nos conhecimentos teóricos e práticos que possuo, mas não em minhas observações e reflexões sobre muitos dos comportamentos dos meus alunos e sobre minha própria prática". (Saberes práticos)

"Procurei tentar não construir representações antecipadas sobre os meus alunos, porque li em Mauri 2004, que isso influencia diretamente na forma como nós trabalhamos com eles e concordo". (Saber teórico)

"Ainda pensando sobre minha práxis, vejo que por mais antigo que seja o ato de planejar, esse mesmo ainda deixa muito a desejar quanto as inovações que o professor possa fazer no processo de aprendizagem, mesmo sabendo que um

planejamento pode ser flexível ainda fico muito presa ao que planejei". (heterogeneidade de saberes)

Segundo Nunes (2001), os saberes dos professores são uma dissociação entre a prática cotidiana e as teorias apreendidas durante a formação inicial do professor. Porém, após as práticas docentes cotidianas serem instaladas, esses dois saberes são transformados e integrados à sua identidade profissional do professor. Fazendo parte conseqüentemente de sua prática reflexiva, está que pode acontecer durante ou após a ação, sendo o pensar após a ação mais relacionada com instrumento reflexivo da escrita como podemos observar no trecho primeiro acima apresentado.

Podemos observar também o constante movimento entre a valorização do saber prático e os saberes da formação. No segundo trecho dos extratos acima apresentados podemos perceber nitidamente a valorização do saber da formação. Ou seja, o exercício teoria-prática é constante para essa docente. Neste trecho observamos a influência dos saberes da formação na prática docente. E que, apesar dos saberes da prática serem considerados por alguns autores como Nunes (2001) e Tardif (1991) como vitais para a construção da identidade e do habitus profissional do docente, no relato aqui analisado não o valoriza tanto quanto os saberes da formação.

Podemos perceber também que existem momentos nas escritas dos relatos que a professora, podemos assim dizer, coloca todos esses saberes em questão, podemos ver isso no trecho três, no qual ela diz que sabe que "um planejamento é flexível, porém ainda fica muito presa a ele". Ela coloca em valor dois saberes o prático e o teórico. O teórico quando questiona a flexibilidade do planejamento a partir do momento em que ela se prende a ele. E o prático a partir do momento que ela sabe o que o planejamento é teoricamente flexível, devido as inúmeras adversidades ocorridas na sala de aula, porém implicitamente ela não queria que fosse.

Então, a partir dessas análises, podemos considerar a heterogeneidade de saberes na prática docente. Pois, não podemos só considerar que o professor durante sua prática é formado apenas de um saber, mas de vários. Segundo Chartier (2007), os professores não têm consciência, podemos assim dizer, da presença desses saberes durante suas aulas. É a partir da teorização de suas ações, ou seja, reflexões de sua prática que os professores tomam conhecimento de seus saberes mobilizados e valorizados, rotinas e interações. Enfim, é importante perceber a dialogicidade entre o saber prático e de formação nos relatos da professora.

Uma característica do acontecimento dessa dialogicidade entre os saberes é esse movimento que a professora faz ora valorizando um saber ora outro. Outro exemplo desse movimento é quando ela tenta justificar em um a existência do outro. Ou seja, quando durante sua prática docente ela se depara com eventos que não consegue explicar por meio de sua própria prática e procura essas respostas nos conhecimentos de sua formação.

Na segunda categoria a ser tratada, tentaremos compreender e estabelecer quais os significados atribuídos pela professora à prática do registro. Vejamos os trechos a seguir:

"Talvez fosse o caso de perguntar para elas, também, se não gostariam de ouvir outra música. Ainda não havia parado para pensar sobre isso".

"Não acho que me sai bem na conclusão dessa atividade, porque eu poderia ter feito de uma outra forma, por exemplo,..."

A partir dos trechos acima, podemos constatar que ela atribui aos relatos dois significados. O primeiro é o da reflexão, que podemos perceber que ela admite que antes da escrita dos relatos ela não se percebia de muitas coisas. O segundo é a

auto-avaliação, que é uma consequência do primeiro significado. Porque o ato de refletir da professora a fez consequentemente repensar suas atitudes, seu planejamento, seus comportamentos. Sendo estes dois significados imprescindíveis no movimento de construção da prática docente.

Essa conclusão pode ser corroborada pelos dados da entrevista, na qual ela cita que existem três significados para os momentos da escrita dos relatos: o da reflexão, o da condição de se ver como pessoa e um momento de formação continuada. Como mostra o trecho abaixo:

"O primeiro significado que eu dou ao registro escrito é a reflexão, ele lhe dá a possibilidade de refletir. O segundo é a condição de se ver como pessoa, não se ver só como profissional, atendendo uma exigência de um certo contexto mas se vê como pessoa, alguém se preocupa comigo. O terceiro significado é a questão da prática docente, constitui um instrumento útil, eficiente para construir sua prática docente".

A terceira categoria a ser tratada diz respeito à vida pessoal e profissional na construção do saber-fazer, saber em que aspectos da vida pessoal e profissional se articulam na construção do saber fazer do professor. Mostraremos alguns trechos da professora em que esses aspectos aparecem:

"Falta tempo, muita cobrança em relação a tudo: caderneta; formação continuada, suprir necessidades financeiras, problemas domésticos (contas, filho, cobranças do esposo) dinâmicos da sala de aula, execução de projetos etc, etc, etc".

A docente não deixa explicitamente escrito em seus relatos de que modo sua vida pessoal e profissional se entrelaçam entrando em sua prática pedagógica. Mas podemos perceber no trecho acima aspectos implícitos em seus relatos que dá espaço para interpretarmos a influência de sua vida pessoal na construção de suas práticas docente.

Segundo Arantes (2002), citando Piaget, diz que não existem comportamentos puramente afetivos assim como não existem comportamentos puramente cognitivos, os dois sempre estão entrelaçados. Assim, o interesse pelo novo dá-se através do campo da afetividade, auxiliando também na construção das metodologias a serem aplicadas em sala de aula, acarretando na construção da identidade profissional e pessoal deste profissional.

Diante disso, podemos dizer, que a construção das identidades profissionais é um processo que se dá através de sua realidade social e pessoal, na qual a construção de sua identidade pauta-se na referência que o indivíduo tem de si e dos outros. Sabendo que isso recai sobre seu trabalho docente e, no caso desta docente, sobre o seu trabalho acadêmico também.

Podemos visualizar também de maneira bem clara, como a vida pessoal, profissional e acadêmica se entrelaçam, interferindo no seu saber-fazer. E que em alguns momentos ela sente-se angustiada por não conseguir separar vida pessoal e profissional. Porém ela não sabe como fazer isso. Ela se angustia por querer separar uma coisa inseparável que é a vida pessoal e profissional, que segundo Tardif (1999) e Nóvoa (1995). Porém, nós não somos duas pessoas diferentes. A única coisa que pode ser feito é saber administrar essas "duas pessoas" nos diferentes campos (profissional e pessoal).

Assim, podemos concluir que a construção da identidade profissional desta docente dá-se de duas maneiras: num processo individual e coletivo (pessoal e profissional). No qual, participam, o docente, seus alunos, seus familiares e a o grupo social no qual está inserido.

E, por fim, a última categoria tratada neste trabalho diz respeito aos desafios da escrita, corresponde aos desafios encontrado pelas docentes diante da prática do registro.

"Não observei como foi a aula, mas Simone anotou algumas coisas que tenho que escrever aqui, mas não dá tempo".

Podemos perceber que a partir dos anos 80 a formação de professores deixa de ser um processo que ocorria devido ao acúmulo de informações e passa a se exigir desse docente a reflexão de suas atitudes em sala de aula (Nunes, 2001). Porém, diante de tantas atividades que são atribuídas aos professores em seu cotidiano, o espaço dedicado à prática reflexiva ainda é insuficiente, ou até inexistente. Sendo a falta de tempo para a reflexão, uma das maiores dificuldades vivenciadas pela professora em seu cotidiano.

CONCLUSÕES FINAIS...

Durante as análises realizadas neste trabalho foi possível perceber que a prática do registro de um diário parece ter proporcionado à professora a revisão de seus procedimentos pedagógicos, interferindo assim na construção e reconstrução de sua prática pedagógica.

Foi possível observar também, que ao descrever suas ações em sala de aula a professora depara-se com sua própria prática e com os conhecimentos por ela mobilizados dentro do seu cotidiano docente, levando-a a pensar sobre sua prática. Esse processo de reflexão sobre a prática levado a cabo pela docente, atende a uma das tarefas do professor nesse último milênio que é, dentre elas, o de pesquisar e refletir sobre suas ações em sala de aula.

Uma reflexão que não diz respeito apenas ao mero pensar ou relembrar de suas ações, como também constituiu-se num espaço para pensar sobre as possibilidades de reconstrução da própria prática. Dando assim, sentido e significado à prática docente.

BIBLIOGRAFIA

ARANTES, Valéria A. Afetividade e cognição: Rompendo a dicotomia na Educação. In: Oliveira, M.K.; Trento, D.; Rego T. (org.) Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

CHARTIER, Anne- Marie. A ação docente entre saberes práticos e saberes teóricos. IN: Práticas de Leitura e escrita. Belo Horizonte, autêntica 2007.

FERREIRA, Andréa T. B. Os saberes docentes e sua prática. IN: Ferreira, Andréa T. B.; Albuquerque, Eliana B. C. de; Leal, Telma F.; Formação continuada de professores. Belo Horizonte, autêntica, 2006.

FREITAS, Alexandre S. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: Ferreira, Andréa T.; Albuquerque, Eliana B.; Leal, Telma F. Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FIAD, Raquel S. As instâncias de Letramento e as Práticas Escolares. IN: **Ensino da Língua: representações e letramento**. CORRÊA, Manoel Luiz G.; BOCH Françoise (orgs)- SP: Mercado de Letras, 2006.

NÓVOA, A. (org.) - Os professores e sua formação. Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1995.

NUNES, Cecília M. F. Saberes Docentes e a formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, nº 74, abril 2001.

PERRENOUD, Phillippe. A prática reflexiva do professor: profissionalização e razão docente. Porto Alegre: Artmed Editora 2002.

SCHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e formação profissional. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Le savoir des enseignants: unité et diversité. Université Laval, Québec, 1999.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. Goiânia, v.9, n.1, Revista educativa, jan./jun. 2006.
WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educação e Sociedade, vol. 24 n°85. dezembro de 2003.

[1] Mas não é de nosso interesse nos deter a este saber neste trabalho.