A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMINHO POSSÍVEL

Rita de Cássia Oliveira1 - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Paola Andressa Scortegagna2 - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: O presente artigo apresenta algumas reflexões acerca da formação docente, repensando a mesma para professores de um seguimento de ensino muitas vezes esquecido, a Educação de Jovens e Adultos. Assim, observa-se o quanto é necessário repensar a formação do professor de um modo geral, analisando o novo paradigma profissional e educacional: a formação do professor reflexivo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da mesma, levando a intervenções e mudanças. É conhecimento através da análise. Atualmente, as mudanças requerem da escola o repensar das ações, onde a escola necessita responder criticamente aos desafios gerados pelo capitalismo e pela globalização neoliberal repercutida na escola. Somente com uma participação ativa e crítica na vida do ambiente escolar é que se contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento da própria escola, pois será gerado na interação das ações desenvolvidas no seu interior. O apoio da comunidade é decisivo, tanto nas conquistas como no próprio aproveitamento escolar.

Palavras-chave: Formação, Educação de Jovens e Adultos, Professores.

1 Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago da Compostela. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Atualmente busca-se alargar quantitativamente as vagas na Educação de Jovens e Adultos, a fim de diminuir a elevada taxa de analfabetismo em nosso país. Sendo assim, o objetivo principal é escolarizar o maior número de jovens e adultos possível. Porém, em meio à tentativa de submeter estes sujeitos a escola, torna-se necessário questionar a formação docente dos profissionais que atuam nesta área.

Pode-se observar a crescente preocupação em alfabetizar os sujeitos marginalizados (Saviani, 2003), mas esta preocupação se finda na submissão dos mesmos a escola ou a algum programa educativo. Porém não se leva em consideração às condições de atendimento destas pessoas nas instituições ou programas que estão inseridos, como também não há uma preparação adequada, na maioria dos casos, na formação específica dos professores que irão trabalhar neste processo de alfabetização.

Desta maneira, é possível observar a ineficácia de diversos programas e projetos relacionados à Educação de Jovens e Adultos em nosso país, tal como a quantidade de analfabetos funcionais que mesmo sendo submetidos às instituições ou programas da EJA mantêm-se desajustados, não conseguindo compreender textos simples ou até mesmo grafar o próprio nome.

Diante desta situação, não se pode julgar estes indivíduos como incapazes de aprenderem e serem alfabetizados. Deve-se repensar a Educação de Jovens e Adultos, suas diretrizes e parâmetros, e principalmente, investir na qualificação docente dos profissionais que atuam nesta área de trabalho. Assim sendo, o professor precisa receber uma formação inicial voltada a este campo de ensino, como também, durante sua atuação necessita ter uma formação continuada em serviço.

Neste ponto, é necessário repensar a formação do professor de um modo geral, analisando o novo paradigma profissional e educacional: a formação do professor reflexivo. Os desafios atuais alocados ao trabalho docente abrem caminho à necessidade de reflexão sobre os processos de formação deste profissional, visando permitir-lhe um novo modo de ser e estar na profissão.

Na atualidade, não se concebe mais a formação de professores através do paradigma da 'racionalidade técnica' (GÓMEZ, 1995), onde a relação entre o profissional e a prática a ser desenvolvida por ele acontece de maneira

desarticulada, uma vez que a teoria é de suma importância e é seguida rigorosamente pelo professor durante sua ação pedagógica. Este arquétipo parece conduzir o docente ao despreparo para compreender a realidade escolar da qual fará parte, pois a mesma se apresenta muito distinta das teorias repassadas, às quais visavam fornecer subsídios previamente elaborados para a solução de possíveis problemas. Desta maneira, a racionalidade técnica defende a idéia de que é possível aos profissionais solucionarem problemas, mediante a seleção dos meios técnicos.

Ao analisar esta problemática, Schon (1992) concluiu acreditar que os profissionais resolvem suas dificuldades, mediante a aplicação da teoria e da técnica. O aspecto fundamental dessa concepção profissional é definido pela disponibilidade de uma ciência aplicada, que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para seu tratamento e solução.

A conseqüência é que, quando se acaba o repertório e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como resolver determinadas situações, já que as teorias se apresentam de maneira organizada e sistemática, e na prática existem problemas diferentes daqueles apresentados pelos livros. Principalmente na EJA, ocorrem diferentes situações, onde nenhum manual será capaz de responder.

Diante desse quadro surge a racionalidade prática, novo paradigma de formação que busca superar a distante relação entre o conhecimento e a prática pedagógica, através da reflexão e pesquisa, já que o modelo de racionalidade técnica revela a incapacidade de se resolver tudo aquilo que é imprevisível, que está fora daquilo que é regulado pela aplicação de regras definidas para alcançar resultados já previstos. Ou seja, aquelas situações em que regras técnicas e cálculo não dão conta de entender.

Por isso, é necessário possibilitar ao professor a capacidade de refletir sobre sua atuação profissional, objetivando entender a forma como se apresentam os problemas da prática. Uma vez que, na Educação de Jovens e Adultos há uma extensa diversidade de situações problemáticas relacionadas ao contexto social, político e econômico, co-relacionados aos problemas da prática pedagógica me si.

Mesmo que esta questão seja aparentemente recente, a origem da perspectiva de reflexão nos remete a Dewey apud Zeichner (1993, p. 25), o qual já em 1933 defendia que essa consistia num exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem. "O ato reflexivo é questionador, baseado na vontade e intuição, implicando na busca de soluções lógicas e racionais para os problemas".

Vê-se, a partir daí, a necessidade de se formar professores que reflitam sobre a sua própria prática, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional.

Desta maneira, o professor passa a ser visto como sujeito que constrói seus conhecimentos profissionais a partir de sua experiência e saberes através de sua compreensão e reorganização alcançados pela interlocução entre teoria e prática.

Segundo Schon (1992) o conhecimento não se aplica à ação, mas está encarnado nela; é por isso que é um conhecimento na ação. O conhecimento é uma relação que se estabelece entre a prática e a teoria, num modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo.

A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, levando a intervenções e mudanças. A capacidade de questionamento e autoquestionamento é pressuposto para a reflexão, um constante e amplo processo de procura entre o que se pensa e o que se faz.

Contudo, refletir não é um processo rápido nem mesmo uma aprendizagem mecânica. Por isso, este processo transforma o professor em profissional pesquisador sobre a prática como construção contínua, pois a pesquisa é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor: experimentar para propor novas compreensões ao caso, transformando as diferentes situações em que se encontra no âmbito da EJA.

Zeichner (1993, p. 18) diz que "[...]a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores". O professor aprende com a sua própria experiência. É conhecimento através da análise. E complementa: "[...] ser reflexivo é uma maneira de ser professor" (p.18).

A prática pedagógica desenvolvida sob uma perspectiva reflexiva não é uma prática que se realiza apenas circunscrita ao contexto no qual ocorre; está dimensionada num contexto social maior, que representa também diferentes interesses e valores que a condicionam.

Ao estabelecer relações entre a prática reflexiva e a participação nos contextos sociais, o professor reflexivo estende suas atividades profissionais a uma situação social mais ampla, colaborando para uma mudança social e pública e ampliando o horizonte da compreensão crítica de sua atuação. (CONTRERAS, 2002)

A partir deste contexto refletir, pensar, aprender a pensar são idéias que precisam estar intrínsecas, cada vez mais na vida do professor e que exigem novas concepções nas formas de organização, gestão e ação das instituições de ensino, como também no processo educativo de jovens e adultos.

Precisa-se, então, lançar um novo olhar para esta comunidade onde os profissionais envolvidos interagem, tornando-a cada vez mais uma realidade reflexiva, viva e dinâmica, que desenvolve estratégias mais adequadas a cada momento em que surjam dificuldades, frente aos objetivos a serem atingidos. Diante disso, a reflexão deve ser falada como prática social, sob a qual um grupo de professores apóia e sustenta o crescimento uns dos outros.

Esta estrutura social que sustenta o trabalho dos professores em torno de um objetivo comum é chamada de comunidades de aprendizagem, a qual visa um trabalho de colaboração coletiva, priorizando a capacidade de se trabalhar em equipe, desenvolvendo um diálogo reflexivo sobre a aprendizagem com o objetivo de identificar os problemas relacionados com essa aprendizagem.

Para compreendermos o ambiente escolar como comunidades de aprendizagem, remete-nos a analisar o significado desta concepção, para procurarmos entendimento sobre a sua importância.

Entendemos como comunidade de aprendizagem, a estrutura social que sustenta o trabalho de um grupo de indivíduos na busca de um objetivo comum (Afonso, 2000). Abriga um novo modelo de cultura e de organização educativa que suporta a mudança em contexto educativo. Este modelo manifesta-se pelo empenho contínuo dos envolvidos no trabalho colaborativo e pelo esforço em criar elementos significativos para essa comunidade.

O objetivo principal da comunidade de aprendizagem é a equipe; trabalhar e aprender em equipe, coletivamente, mesmo que sejam difíceis, sobretudo nas organizações educativas.

Esse trabalho cooperativo no âmbito das comunidades de aprendizagem aplica-se numa espécie de diálogo reflexivo sobre a aprendizagem, cujo objetivo é identificar os problemas e temas relacionados com a aprendizagem. (ARGYRIS APUD E SCHON,1996)

Alguns aspectos são fundamentais para o trabalho nas comunidades de aprendizagem. Segundo Cross, (1998, p.4), citado por (Afonso, 2002) são eles:

Mudança de paradigma, pois estudos e experiências realizados sobre a aprendizagem revelam resultados significativos.

Ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, facilita a aprendizagem e promove a interação e construção conjunta.

Alternativa curricular aos modelos tradicionais de ensino aprendizagem, grupos de trabalho descentralizados que se organizam em comunidades cuja meta é o apoio mútuo, para o desenvolvimento de atividades construtivas de aprendizagem.

A comunidade de aprendizagem está em constante crescimento e renovação, pois todos os componentes refletem sobre o ensino e a aprendizagem e, sobretudo, sobre a cultura, pois o principal objetivo é promover a aprendizagem com base na compreensão e na capacidade de transferência e aplicação desse conhecimento em diversos contextos.

Portanto, as comunidades de aprendizagem fornecem uma infra-estrutura comum de aprendizagem acessível a todos, promovendo o desenvolvimento de competências e a construção social do conhecimento.

Por isso é fácil perceber os elementos que distinguem as comunidades de aprendizagem de outras comunidades: poder distribuído, conhecimento socialmente construído e partilhado, atividades flexíveis, membros autônomos, níveis elevados de interação e colaboração, interesses e objetivos comuns.

O principal elemento das comunidades de aprendizagem é a criação de contextos em que se promova a participação coletiva e a interação enquanto suporte da reflexão. Esses contextos facilitam a interação promovendo a construção social do conhecimento e a dimensão social da aprendizagem. A construção é o centro da analise dando lugar a novas formas de aprendizagem, promovendo atividades construtivas, colaborativas, continuadas, dando maior coerência aos conteúdos de aprendizagem e interação entre os membros da comunidade.

A aprendizagem colaborativa é o núcleo do funcionamento das comunidades de aprendizagem, pois visa a construção do conhecimento em atividades coletivas.

Esse modelo de comunidade de aprendizagem permite contribuir para o desenvolvimento de indivíduos capazes de formular hipóteses inovadoras e de uma aprendizagem independente e contínua e que participem ativamente na construção de organizações que aprendem.

Isso só será possível se reorganizarmos os tradicionais modelos de ensino aprendizagem em comunidades de aprendizagem promovendo um verdadeiro diálogo reflexivo entre todos os envolvidos permitindo transformação das instituições acadêmicas em verdadeiras organizações que aprendem.

Diante disso, ao definir as comunidades de aprendizagem, remetemo-nos a observar a realidade das escolas enquanto lugar de formação de indivíduos capazes de interagir entre si e com os outros, participando de esforços comuns em que todos desempenhem papéis ativos, buscando mudanças para uma educação de alta qualidade.

Nesse sentido os diferentes debates que acontecem a respeito da realidade organizacional das escolas contribuem significativamente para a compreensão da grande diversidade e interação entre os processos de decisões no ambiente escolar.

Tudo isso faz-nos parar para refletir e analisar essa realidade tão complexa da atual situação das escolas.

Com as diversas mudanças ocorridas na maneira de se gerir o ambiente escolar para uma maior autonomização e atribuições mais amplas nas formas de gestão, a qualidade das atividades educativas das escolas está cada vez mais

dependente da qualidade do trabalho desenvolvido de acordo com as regulações internas dos estabelecimentos de ensino.

Tal qualidade depende da maneira como os envolvidos com tal processo, negociam, discutem e tomam as decisões necessárias, definindo as normas e regras coletivas que regem a escola.

A escola dessa forma segundo Santiago , também é um sistema de aprendizagem, a partir do momento em que seus atores estabelecem acordos para melhorar as capacidades e competências coletivas na resolução de problemas,interpretação e criação de normas que regulem os diferentes componentes do processo educativo.

Essa interação ocorrida ou não no interior das escolas pode ser objeto de análise diante das diferentes atitudes que acontecem diariamente.

Atualmente, as mudanças requerem da escola o repensar das ações, onde a escola necessita responder criticamente aos desafios gerados pelo capitalismo e pela globalização neoliberal repercutida na escola.

Desta forma, é preciso que haja uma reflexão sobre a reconstrução da escola, visando uma ação coletiva por todos os envolvidos no universo escolar.

Assim a escola ao interagir com os demais envolvidos possibilita que ocorra uma aprendizagem organizacional, quando tenta corrigir os erros que detecta ao confrontar com os resultados esperados com a realidade.

As organizações educativas são sistemas de aprendizagem organizacional, portanto precisam respeitar a autonomia dos seus profissionais, podendo questionar as formas tradicionais de organização incentivando a reflexão sobre suas experiências e troca de idéias entre os envolvidos.

É claro que os educadores em geral, enfrentam desafios de toda ordem, vivem a sensação de desamparo e a única saída se configura na formação de uma equipe de trabalho onde toda comunidade escolar, ofereça apoio profissional, construindo uma boa equipe de trabalho coletivo.

A escola, desta forma, ao interagir com os demais tem a possibilidade de contribuir coletivamente para a produção de um conhecimento transformador que

além de adquirir conhecimentos propicia, segundo Grinspun (p.33), uma compreensão crítica das condições sociais, onde o professor torna-se o mediador do conhecimento e o aluno o sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Assim, a construção desta escola busca possibilitar coletivamente, discutir as situações desafiadoras do cotidiano escolar, combatendo o isolamento e o individualismo.

Desta maneira, a escola, torna-se uma comunidade de pessoas que age, interage, aprende e se desenvolve como uma comunidade educativa viva e dinâmica, que diversifica as estratégias, buscando atingir seus objetivos com qualidade.

Esta escola com tais características é, segundo Tavares (p.58), "com certeza uma escola reflexiva", que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. Nessa escola, portanto, não se concebe que seus membros sejam apenas executores de decisões tomadas por outros e sim incentiva e mobiliza a todos para a participação, diálogo, reflexão, iniciativa e novas ações.

Dessa maneira a instituição escolar deixa de viver um cotidiano repleto de contradições, conflitos e lutas e passa a compreender, caminhar e traçar objetivos e metas comuns.

Nessa perspectiva, na luta pela defesa dos interesses convergentes, com todos os elementos envolvidos no processo educativo é que se forma dinâmica entre a ação e a reflexão do que se pretende fazer e colocar em prática.

Somente com uma participação ativa e crítica na vida do ambiente escolar é que se contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento da própria escola, pois será gerado na interação das ações desenvolvidas no seu interior.

Assim, considerando esta instituição como um ambiente vivo, que através das interações com uma visão real e compartilhada do caminho que se quer percorrer e onde se espera chegar, esta se concretiza em uma organização aprendente.

Apesar das inúmeras vezes em que ouvimos falar em mudanças, em um posicionamento mais reflexivo, em uma escola sintonizada e comprometida com o pedagógico, não podemos nos esquecer que não se transforma nada de forma

isolada como já citamos. Para que isso ocorra é necessário que tal proposta surja do consenso de todos os envolvidos com tal mudança, não só através de discursos mas de um trabalho sério e comprometido.

Como nosso foco de estudo e trabalho é o ambiente escolar, é preciso que os profissionais de tal instituição se comprometam e busquem, de forma coletiva, trabalhar em prol desta mudança tão almejada e citada por diferentes segmentos.

Deste modo, ao falarmos no professor como sujeito de transformação, não esquecemos, porém, dos inúmeros obstáculos que o mesmo encontra durante o trajeto de sua carreira, porém acreditamos que para contribuir com a mudança deste quadro é preciso que o professor recupere antes de tudo sua auto-estima organize-se e sensibilize a comunidade escolar em busca de uma educação de qualidade.

O apoio da comunidade é decisivo, tanto nas conquistas como no próprio aproveitamento escolar.

Torna-se evidente também que é preciso que a escola como um todo reveja sua forma de trabalho propiciando momentos de trocas de informação; reflexões sobre as ações tomadas e os resultados obtidos e decisões coletivas das novas propostas.

Novamente insiste-se na perspectiva do professor como sujeito de transformação, como aquele que acredita na possibilidade de mudança superando o estado de descrença e de um mero discurso, indo além das expectativas, valorizando os pequenos avanços e buscando no coletivo atingir as metas esperadas.

Portanto, é preciso que o professor exerça a capacidade de refletir, criticar e intervir para que as instituições educacionais sejam geradoras de mudanças. Se o educador não começar a praticar sua função de agente de transformação, acaba se perdendo em sua trajetória, perdendo o entusiasmo pelo trabalho e ficando descrente.

Frente a todos esses problemas o professor, ao reconhecer seu desejo de intervir, começa a questionar-se diante das possibilidades de sua ação e da maneira com a qual irá direcionar seu poder.

Esta atitude já é uma postura transformadora, já que a partir da compreensão da realidade busca interferir no seu processo visando redirecionar a sua ação.

Desta forma, percebemos que o professor possui um poder de ação que não se encontra pronto e acabado, mas que pode ser ampliado, redirecionado conforme a sua capacidade de atuação.

Nesse sentido voltamos a reforçar a idéia de que um professor reflexivo e transformador, não pode deixar levar-se por obstáculos que encontra no trajeto da mudança e sim buscar ultrapassá-los acreditando na possibilidade de se vencer as dificuldades encontradas.

A possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser propostas sem que se reveja uma nova forma de profissionalização do professor, o qual não deve romper com as práticas do passado de uma forma busca, e sim gradativamente.

Segundo Ferreiro (1992, 48-49), "o ponto mais delicado de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores". As experiências demonstram, no entanto que "os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem sucedidos parecem ser aqueles em que se acompanha o professor em serviço."

Para que este processo de formação ocorra é preciso que o sujeito esteja aberto a tal processo, sinta necessidade e deseje sair do estágio de mobilização em que geralmente se encontra.

Por isso, é fundamental que o professor: tome consciência do que faz, tenha uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente e adote uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor.

Referências Bibliográficas:

AFONSO, A. P**. Comunidades de aprendizagem**: um modelo para gestão da aprendizagem. 2001. Dissertação (Mestrado). Universidade de Coimbra, Portugal, 2001.

CONTRERAS, J. ; VALENZUELA, S. T. (trad.) **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GRISPUN, M. P. S. Z.(org.) **Supervisão e Orientação Educacional.** Perspectivas de integração na escola. São Paulo: Cortez Ed, 2003.

NOBRE, D. **Os discursos da/na construção do campo da formação contínua de alfabetizadores/as e suas relações com o campo da formaçõa de alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas.**[online]. Disponível na Internet: <www.educacaoonline.pro.br/os_discursos_da.asp> Capturado em 07/09/2005 17:52:23

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995. p.99-117.

SANTIAGO, R. A. A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In: ALARCÃO, I. (org.) **Escola reflexiva e supervisão**, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora 2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Autores Associados: 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. NÓVOA. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote**,** 1992, p. 79-91.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa,1993.