

PERGUNTAS AOS PROFESSORES: ANÁLISE DO NÍVEL DE REFLEXÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Luciana M. Lunardi Campos

Renato Eugênio da Silva Diniz

Departamento de Educação - IBB - UNESP

Rubião Junior

1861800 Botucatu, SP, Brasil

Resumo

A formação de professores exige estratégias diversificadas que possibilitem o desenvolvimento da atitude reflexiva. O estudo apresentado insere-se em um projeto mais amplo de formação reflexiva de professores de Ciências Biológicas e teve por objetivo analisar perguntas elaboradas por alunos no início de seu processo de formação. Foi solicitado aos participantes que redigissem três questões para professores. A análise das respostas indicou que as questões foram de natureza descritiva e envolveram principalmente temáticas como o professor, a prática pedagógica e os alunos. Estes dados indicaram um nível técnico de reflexão e que a preocupação principal dos estudantes é com o “como fazer” e demonstram a necessidade da elaboração de estratégias de formação que auxiliem na superação desse nível de reflexão durante a formação inicial ainda.

Palavras chave: Formação Inicial de Professores; Reflexão; Elaboração de Perguntas.

Introdução

Resultante de um intenso processo de investigações e debates sobre a formação de professores no Brasil durante as décadas de 80 e 90, temos consolidada a defesa por um modelo de racionalidade prática e o predomínio de referenciais como professor reflexivo e prática reflexiva na elaboração de novas propostas para cursos de licenciatura.

No entanto, entendemos que a adoção desses referenciais não pode se dar de forma acrítica, o que leva a implementação de estratégias de formação descontextualizadas que, embora com caráter inovador, pouco contribuem para a formação de professores comprometidos com a construção de uma nova realidade social.

Faz-se necessário reconhecer, como alertou Zeichner (1993, p.30), que atualmente “foram incorporadas no discurso relativo à formação reflexiva de professores, todas as correntes de opinião relativas ao ensino, à aprendizagem, à escolaridade e à ordem social. Na verdade, cada uma tem sua própria versão da prática reflexiva no ensino e na formação de professores”.

Assim, explicitamos nossa visão de reflexão, que envolve a rejeição da idéia de reflexão pela reflexão. Acolhemos a idéia de reflexão crítica, enquanto prática social, incorporando as idéias de reconstrução, de apreensão e transformação da realidade, que implica na análise ativa, persistente e cuidadosa do que se acredita ou se pratica, de seus motivos e de suas conseqüências e permite a compreensão de meios, de princípios e de elementos éticos e políticos. Essa visão de reflexão pressupõe uma dimensão coletiva da mesma e reconhece seu caráter político e emancipatório.

Neste sentido, a reflexão requer abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade, conforme proposto por Dewey (Zeichner, 1993), ocorre antes, durante e depois da ação e envolve a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido e é uma

necessidade que permite ter consciência de cada um dos passos de um processo, tornando-se condição indispensável ao desenvolvimento de outros conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes.

A reflexão não é um processo linear, único, estanque e pode relacionar-se com a ação em momentos diferenciados, mas inter-relacionados : antes, durante e depois , e pode se dar em diferentes níveis – do mais simples ao mais complexo: técnico (reflexão sobre o próprio ensino, prático (reflexão sobre pressupostos, predisposições, valores e conseqüências aos quais as ações estão ligadas) e crítico ou emancipatório (reflexão sobre aspectos éticos sociais e políticos de âmbito geral) , em concordância com a discussão apresentada por Van Manen (citado por Amaral et al, 1996). Ela ainda pode se dar em diferentes formas, conforme descrito por Weis e Louden (citado por Garcia,p.64): introspecção, exame, indagação e espontaneidade .

Pelo exposto, considera-se que a reflexão é uma atitude complexa, mas indispensável e subjacente às práticas educativas e sua articulação com a formação de professores torna-se extremamente pertinente e desejável.

No entanto, formar professores reflexivos exige a compreensão de que a reflexão, como propõe Gómez (1992), não tem um fim em si mesma, não é um trabalho isolado, relacionado a uma pratica descontextualizada ou apenas aos aspectos micro do processo de ensino-aprendizagem dia –a dia e não é independente de valores, mas deve ser um trabalho coletivo, relativo também as condições sociais em que se dá a pratica, servindo a interesses políticos, culturais e sociais. Exige, também, o reconhecimento de seus diferentes níveis e formas.

Ao articular essa compreensão de reflexão à formação de professores possibilita-se a elaboração de propostas de formação de professores nas quais são reconhecidas a riqueza da experiência do professor e a continuidade, ao longo de sua vida profissional, de sua aprendizagem como professor. E, ainda, pelas quais espera-se contribuir para a formação de professores capazes de criticar e desenvolver suas teorias, individual e coletivamente, na e sobre a ação e as condições que a modelam e capazes de examinar , questionar e avaliar o ato educativo e seus múltiplos determinantes .

A formação de professores reflexivos requer, ainda, ações intencionais, pois o pensamento reflexivo crítico precisa ser desenvolvido; ele não ocorre automaticamente e nem é um conjunto de técnicas que pode ser ensinado aos professores.

Como Alarcão (1996) aceitamos que a reflexão não desabrocha espontaneamente, ela desenvolve-se , mediante cultivo e condições favoráveis.

Nesta perspectiva, durante o processo de formação inicial de professores, é preciso que sejam criadas disposições para a atitude reflexiva crítica e diferentes tarefas e estratégias para o seu desenvolvimento.

Smyth (citado por Amaral et al., 1996) refere-se à quatro tarefas apropriadas à formação de professores, que envolvem desde a descrição de eventos educativos, a interpretação e confronto de perspectivas e reconstrução de concepções e práticas e possibilitam o desvelamento de fatores relacionados a ação do professor e mudanças nas condições de ensino .

Na literatura, são relatadas estratégias diversificadas de formação, dentre elas: perguntas pedagógicas, interrogação e questionamento, análise de casos, observação de aulas, trabalho de projetos, solução de problemas, discussão e aprendizagem cooperativa. Essas estratégias não são excludentes, elas interagem, se complementam e se articulam, possibilitando a implementação de uma proposta mais ampla de formação reflexiva do professor.

No entanto, considerando que é efetivamente a postura questionadora que caracteriza o pensamento reflexivo, como propõe Alarcão (1996), entendemos que a estratégia de

perguntas pedagógicas é fundamental à formação do professor, possibilitando ao questionamento de aspectos micro e macro envolvidos na ação do professor e a elaboração de diferentes níveis de reflexão

Essa estratégia pode ter duas dimensões: a de elaborar perguntas e a de responder à perguntas, tendo como princípios comuns a problematização e o diálogo com as situações.

Estas dimensões exigem mecanismos de relação interpessoal e processos compartilhados, envolvendo entre outras habilidades : compreensão, conhecimento, análise, síntese , avaliação e diagnóstico.

O exercício de elaborar e de fazer perguntas deveria assim ser constante no processo de formação inicial de professores. Faz-se necessário reconhecer que a capacidade de perguntar das crianças, em função de práticas formativas tende a se reduzir, prevalecendo, com muita frequência, nos adultos, a capacidade para receber respostas. A elaboração de perguntas é estímulo para a manutenção/recuperação desta capacidade e para a reflexão crítica .

Assim, faz-se necessário criar e propor estratégias que envolvam a atividade de perguntar durante o período de formação inicial, possibilitando a reflexão pelos futuros professores sobre representações, prática pedagógica e sobre o contexto social em que está inserida essa prática.

Sustentados por essa compreensão e pelos pressupostos apresentados anteriormente, desenvolvemos desde 1999 pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia. Desde 2002, desenvolvemos uma nova investigação/ação intitulada Formação inicial de professores de Ciências e Biologia –uma proposta baseada no modelo investigativo-reflexivo.

Essa proposta desenvolvida junto a alunos da licenciatura do curso de Ciências Biológicas da UNESP de Botucatu, integra as disciplinas de Prática de Ensino em Ciências e Biologia e Psicologia da Educação I e II e tem por objetivos investigar a compreensão da profissão de professor por parte dos licenciandos e sua articulação com a prática pedagógica dos mesmos, favorecendo a formação reflexiva dos mesmos.

Durante o ano de 2002, elaboramos e desenvolvemos estratégias diversificadas visando a formação reflexiva do licenciado em Ciências Biológicas, dentre elas, a estratégia de elaborar e responder perguntas .

Em diversos momentos, propusemos estratégias de elaborar questões, que envolviam três momentos: elaboração de questões (individual ou em grupos), respostas às questões (individual ou em grupos) e discussão e análise das questões e respostas pelo grupo classe.

O material a ser apresentado no presente trabalho foi resultado do desenvolvimento de uma dessas estratégias de elaborar perguntas desenvolvida em março de 2002, ou seja, no início do ano letivo curso. Este trabalho tem por objetivo analisar as perguntas elaboradas pelos licenciandos, entendendo-se que estas se constituem em elementos relevantes para a compreensão do nível de reflexão dos mesmos sobre a profissão professor.

Metodologia

Inserido em uma proposta de investigação mais ampla, este estudo caracteriza-se por uma perspectiva qualitativa de pesquisa, considerando-se as características e objetivos apontados por MINAYO (1994, 2000) e LUDKE e ANDRÉ (1986).

Os dados foram coletados por meio de registro escrito individual, a partir da solicitação de que os alunos escrevessem três perguntas que fariam a um professor.

As respostas obtidas foram analisadas e agrupadas em dimensões, buscando-se identificar a natureza das questões e sua temática central , assim como o nível de reflexão

envolvido nas mesmas.

Resultados e discussão

Participaram deste estudo 14 alunos matriculados nas disciplinas Psicologia da Educação I e Prática de Ensino de Ciências e de Biologia, oferecidas no período diurno do ano de 2002.

Estes alunos tinham entre 20 e 24 anos, sendo 8 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, 6 já haviam cursado bacharelado e todos participavam do projeto de formação.

No total foram obtidas 57 questões, considerando-se que 13 apresentavam agregadas duas ou mais questões.

Inicialmente, estas questões foram analisadas em função de sua natureza e agrupadas em três dimensões: descritivas, explicativas e quantitativas.

As questões descritivas eram aquelas que envolviam descrições sobre como o fazer algo. Já as questões explicativas envolviam justificativas ou explicações sobre algo, o por quê e as questões quantitativas envolviam quantidade.

Verificou-se que 07 alunos mesclaram questões descritivas e explicativas, 04 alunos apresentaram questões apenas descritivas, 2 mesclaram questões descritivas e explicativas com quantitativas e um aluno apresentou questões apenas explicativas.

No quadro abaixo estão apresentados os totais de respostas identificadas em cada categoria e exemplos das respostas obtidas

TABELA 1 - NATUREZA DAS RESPOSTAS

Dimensões	Total	Exemplos
Descritivas	31	Como, geralmente, lida com alunos desinteressados? Qual é o método de avaliação que ele julga mais adequado para aplicar ao aluno?
Explicativas	21	Por que essa profissão é tão mal reconhecida e remunerada? Por que os alunos do ensino fundamentais e médios não têm interesse pela leitura?
Quantitativas	05	Em relação a sua didática, quanto percentualmente, você aprendeu em sua formação? Além do que você só faz normalmente, o quanto você se preocupa (estuda) para contribuir com novas atividades e técnicas para sua formação e suas aulas?

As respostas organizadas na dimensão descritiva foram numericamente mais significativas e envolveram principalmente o questionamento sobre o fazer do professor, sendo freqüente a utilização de termos “Qual a melhor...”, “Como agir...?”, “Qual sua atitude...?”, “O que você faz...”.

As respostas agrupadas na dimensão Explicativa, em menor número, apresentaram sempre o termo Por que e indicam uma preocupação dos participantes em compreender uma determinada situação. Apenas duas alunas associaram em uma mesma pergunta explicação e

descrição: “Você se preocupa em elaborar novas estratégias de aula? Como faz isso? Por quê?”.

As questões quantitativas foram pouco expressivas e solicitavam percentuais.

Verificou-se, ainda, que das questões elaboradas 05 foram claramente direcionadas a professores universitários.

Na análise realizada relacionamos a natureza das questões às tarefas apropriadas para a formação, segundo Smyth (citado por Amaral et al., 1996), entendendo que isto favoreceria a identificação da tarefa que estava sendo realizada pelo licenciando.

Para Smyth, as quatro tarefas apropriadas à formação do professor (descrição, interpretação, confronto e reconstrução) podem ser relacionadas à estratégia de perguntas. Neste sentido, a tarefa “descrição” envolveria perguntas como “O que faço ou o que penso?”, a “interpretação” envolveria questões como “O que significa isto”, já tarefa “Confronto” abrangeria perguntas como “Como me tornei assim?” e a tarefa “Reconstrução” envolveria questões do tipo “Como poderei me modificar?”.

Assim, verificamos que a tarefa descrição foi mais identificada já que as questões em maior número referiam-se à descrição de práticas de ensino, sem envolver interpretação ou valoração. A tarefa Interpretação foi identificada pela presença de questões que envolviam o descobrimento de princípios e teorias subjacentes e a tarefa Confronto foi identificada em um número restrito de questões envolvendo questionamento sobre a legitimação das teorias. A tarefa Reconstrução não foi identificada nas questões, conforme apresentado na Tabela 2.

TABELA 2 - TAREFAS REALIZADAS PELOS ALUNOS

Tarefa	Número de respostas
Descrição	31
Interpretação	18
Confronto	08

As respostas foram analisadas também em função das temáticas presentes. Nesta análise foram identificadas 07 dimensões, conforme apresentado na tabela 3.

TABELA 3 - TEMA DAS RESPOSTAS

Tema	Número de resposta
Professor	17
Alunos	17
Prática pedagógica	12
Áreas de atuação biólogo	04
Avaliação	03
Conteúdo	03
Legislação	01

Verifica-se que o tema mais freqüente foi o professor, envolvendo questões como: “Professor já tive muitas conversas interessantes contigo, mas ainda não entendo por que o senhor não faz o que fala?”, “Depois de tantos anos de experiência, quais foram suas frustrações?” e “Qual é a maior dificuldade que o professor enfrenta em sua profissão?”

Várias questões apresentaram o aluno como tema central, como por exemplo: “Qual a idade mais crítica, mais difícil de lidar e por que?”, “Quais são os problemas?”, e “Por que os alunos do ensino fundamentais e médios não têm interesse pela leitura?”

Nos temas “Professor”, “Alunos”, “Prática pedagógica” e “Avaliação”, as respostas foram diversificadas, sendo possível à identificação de sub temas, conforme demonstrado na tabela 4.

TABELA 4 - TEMÁTICA DAS RESPOSTAS: SUB DIMENSÕES

Temas e	Subtemas	Total
Professor	Profissão	04
	Compreensão	04
	Formação	03
	Frustrações	01
	Satisfação	02
	Relação entre discurso e prática	01
	Compromisso	01
	Papel	01
Alunos	Desinteresse	08
	Motivação	03
	Comportamento futuro	02
	Idade	02
	Interação entre eles	01
Prática	Disciplina	01
	Melhorar aulas	06
	Interação professor –aluno	02
	Não aprendizagem pelos alunos	02
	Preparação de aulas	01
Avaliação	Não mudança	01
	Papel	01
	Método	01
	Como realiza	01

Pode-se verificar que no tema “professor”, a presença de sub temas como profissão e o papel do professor, assim como sua formação. No tema aluno, houve interesse significativo pela questão do desinteresse e da motivação dos alunos. No tema “prática” foi predominante a preocupação com a melhoria das aulas.

Foi possível, ainda, o estabelecimento de relações entre a natureza das questões e os temas envolvidos, conforme representado na tabela 4.1.

TABELA 4.1 - TEMÁTICAS E NATUREZA DAS QUESTÕES

Temas	Natureza		
	Descritiva	Explicativa	Quantitativa
Alunos	13	04	
Professor	04	10	03
Prática pedagógica	06	04	02
Áreas de atuação biólogo	03	01	-
Avaliação	02	01	-
Conteúdo	03	-	-
Legislação	01	-	-

Esses temas puderam, ainda, ser analisados a partir dos três grupos de tópicos propostos por Amaral et al (1996). O primeiro tópico envolve questões relacionadas à relação professor e aluno, aprendizagem, motivação e interesse. O segundo tópico envolve questões sobre conteúdo, recursos e relação conteúdo e cotidiano do aluno. O terceiro tópico envolve a relação entre ensino e processo de escolarização.

Os resultados obtidos estão apresentados na tabela abaixo.

TABELA 5 - TÓPICOS IDENTIFICADOS NAS QUESTÕES

Tópicos	Número de questões
Professor/aluno	34
Conteúdo	04
Ensino/escolarização	15

Verificou-se que 04 questões não foram consideradas nessa análise, pois não envolviam aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

A análise das questões indicou que o nível predominante de reflexão entre os alunos no início da formação foi o técnico, sendo o objeto maior de análise as técnicas e meios da prática educativa.

O objeto de preocupação dos participantes foi principalmente o “como fazer”, o “como agir”, expressando uma preocupação com a ação, passível de modelos a serem reproduzidos.

Embora tenha sido identificado um nível de reflexão voltado às relações entre princípios e concepções da prática educativa e poucos indicativos de análises voltadas para o nível caráter ético e político, podemos considerar que houve predomínio do nível mais simples de reflexão.

Este dado é compatível com a literatura, segundo a qual inicialmente os níveis de reflexão são simples, voltados para técnicas e meios e posteriormente tornam-se mais complexos.

Considerando que o professor é formado e se forma pela discussão e enfrentamento de problemas, pela análise de situações e de suas representações, pelo questionamento individual e coletivo, pelo diálogo com a realidade, entendemos que a estratégia de elaborar perguntas é apropriada para o desenvolvimento de níveis mais complexos do pensamento reflexivo.

Essa estratégia possibilita confronto, interpretação e reconstrução, ao favorecer o desvendamento de teorias que sustentam as práticas educativas e das forças sociais e políticas inter relacionadas,

Entendemos que é tarefa da formação inicial de professores propor ações que auxiliem na superação do nível técnico da reflexão, superação por incorporação e não por negação, já que o nível técnico (refletir sobre próprio ensino) é necessário ao professor, mas precisa também se articular ao nível prático (sobre os pressupostos e valores) e ao crítico (sobre aspectos éticos, sociais e políticos).

A (re) construção dessa reflexão sobre a prática educativa durante a formação inicial pelos licenciandos é uma possibilidade para que o futuro professor, no caso de Ciências e de Biologia, possa assumir seu papel de transformador.

Bibliografia

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. A formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996, 189p.

AMARAL, Maria João et al. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In : ALARCÃO, I . Ser professor reflexivo. A formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996

CAMPOS, L. M. L e DINIZ, R. E .da S. *A formação inicial de professores de Ciências e Biologia: uma proposta centrada no modelo investigativo –reflexivo*. Projeto de pesquisa. Departamento de Educação, Instituto de Biociências, UNESP, Botucatu, 2002-2004.

DE LA TORRE, S. E BARRIOS, O. Curso de Formação para educadores São Paulo: Madras, 2002, 257p.

GIESTA, N. C. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente*. Araraquara: JM, 2001,223p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MINAYO, M. C. S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis –Rio de Janeiro: Vozes, 1994, 80p.

_____ O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 7^a. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2000. 269p.

NÓVOA, A. (coord) Os professores e sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992, 158p.

PAQUAY, L, PERRENOUD, P. ALTET, M. e CHARLIET, E. (orgs.) Formando professores profissionais – quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ArtMed Ed. , 2001, 232p.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo horizonte: Autêntica, 2000,167p.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: Dom Quixote, 1993, 206p.

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, 224p.

SADALLA, A M. et al. *Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo*. AZZI, R. et al Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000.

QUELUZ, A G. (org.) *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999,151p.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993, 131p.