



Universidade Nova de Lisboa

OMNIS CIVITAS CONTRA SE DIVISA NON STABIT

Faculdade de Ciências e Tecnologia



DIDÁCTICA GERAL

Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo em Professores e Crianças



Julho de 2005

Trabalho efectuado por:

Joana Alves, nº. 16071

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	3
2. A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E PENSAMENTO	6
3. O MÉTODO.....	7
4. PENSAMENTO REFLEXIVO DO PROFESSOR	11
5. DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO EM CRIANÇAS	12
6. ESCOLA REFLEXIVA.....	14
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	17
BIBLIOGRAFIA	19

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo de construção, que se aprende ao longo da vida num conhecimento dinâmico do mundo e de si, num *continuum* aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a estar e aprender a ser, a fim de darmos resposta aos desafios que nos são colocados, em virtude de a nível Europeu se estar a investir na criação de uma sociedade economicamente assente no conhecimento.

Portugal aceitou aderir a esta causa e introduzir algumas medidas na agenda política do País, a nível da revisão curricular com novos métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo da vida, decidindo implementar métodos pedagógicos que permitissem aos estudantes uma participação mais activa e responsável na própria aprendizagem, ajudando-os simultaneamente a adquirir as aprendizagens matriciais, com vista a uma melhor integração europeia.

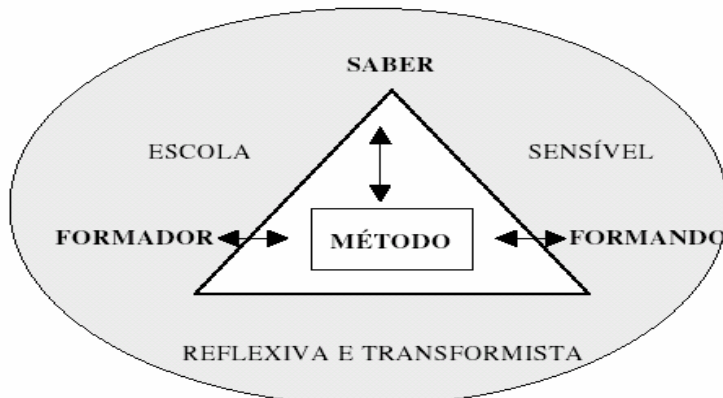
Para que isso se torne numa realidade autêntica, SILVA e CARDOSO (1993), defendem que compete ao docente tomar a iniciativa no reforço das relações interpessoais com o estudante, num ambiente de:

- **Autenticidade** – ser conveniente e real no relacionamento como o estudante;
- **Aceitação** - aceitar o estudante com a sua identidade;
- **Compreensão** – compreender o estado de desenvolvimento pedagógico;
- **Estímulo** – estimular o estudante a desenvolver-se numa relação de interdependência, sem perda da sua identidade;
- **Ajuda** - criar a empatia necessária ao desenvolvimento da relação de ajuda;
- **Confiança** – acreditar no potencial e capacidade do estudante.

É nesse sentido que cada vez mais se apela aos docentes para reformularem gradualmente as suas práticas pedagógicas, introduzindo-lhe outra maleabilidade, com abertura a novos métodos pedagógicos, a novas teorias e novas técnicas, que imprimam à aprendizagem uma recontextualização permanente, não só em consideração à identidade dos locais de estágio, mas também do estudante, procurando minimizar-lhe o mal-estar, traduzido em comportamentos e atitudes menos adequados.

Assim sendo, os métodos utilizados têm permitido aperfeiçoar a gestão das relações que se estabelecem entre o formador, o formando e o saber, gravitando todos no mesmo sentido e com a mesma intensidade de força, no universo da escola reflexiva, sensível e transformacionista, como se ilustra com a figura 1.

Figura 1 - Universo da escola reflexiva, sensível e transformacionista



Qualquer professor confrontado com a realização do seu trabalho lectivo interroga-se sobre o QUE ensinar? COMO? COM QUEM? E outras questões.

Estes elementos de planificação formam um todo e como qualquer sistema a alteração num desses elementos vai alterar todos os outros (interacção das variantes de um sistema).

Nas opções do QUE ensinar, os professores devem ter como referência o **currículo nacional**, este deve contemplar os grandes objectivos para a aprendizagem dos alunos, o que inclui o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptados para o concretizar ou desenvolver. Trata as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências que devem ser proporcionadas a todos.

Num primeiro nível, o currículo é identificado como um conjunto de orientações estabelecidas pelas autoridades educativas. Um outro nível está associado ao modo COMO o professor orienta e organiza efectivamente o processo de ensino-aprendizagem e ao princípio de que a sua concretização é um processo flexível que requer interpretações de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas.

Um currículo é algo que tem um conteúdo e como tal tem opções socioculturais, psicopedagógicas e epistemológicas.

Efectivamente, o **programa** de disciplinas, ao contrário de uma dimensão curricular baseada na prescrição da matéria, do método e da ordem do ensino, (o que, como e quando se ensina), tomou como conceito curricular “ algo que se experiencia como interacção e processo em curso”. Desta forma o programa privilegia o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire sob orientação da escola deixando aos professores a tarefa acrescida da gestão programática em ordem aos contextos.

Quando se afirma que o programa é flexível (não prescreve uma sucessão de matérias sequenciadoras) é aberto (permite diversos tipos de abordagens ou entradas programáticas) é centrado no processo (pedagogia centrada nas atitudes e não excessivamente preocupado com matérias/conteúdos) assume-se uma opção de natureza curricular que, embora mais exigente para o professor, não suscita dúvidas.

Um outro problema, é o facto de estarmos perante um processo de sucessivas traduções de um plano mais ou menos estruturado de ensino-aprendizagem que a partir do momento em que é proposto se vai modificando, (desvirtuando ou esclarecendo) e se sujeita a adaptações ou rejeições ao longo da sua concretização – o currículo que se afirma é o que se pratica.

Acresce a este primeiro aspecto de natureza curricular, um segundo que, embora intimamente relacionado com o primeiro, trata da forma como se organizaram os conhecimentos e culturas no currículo do ensino básico.

As teorias de Piaget, que influenciaram profundamente as opções curriculares das últimas décadas, condenam os métodos tradicionais de instrução que dirigem os alunos segundo sequências de matérias pré-determinadas e iguais para todos. Estes estudos preconizam a ideia de que cada um de nós tem as suas próprias estruturas mentais, que cada um aprende à sua maneira, ao seu próprio ritmo e tem as suas necessidades de aprender. Aprendendo sobretudo a partir de coisas e situações concretas. O professor tem que interagir com o aluno para compreender a sua realidade e adaptar a acção às suas necessidades.

Quando falamos em **metodologia** estamos a falar da selecção de estilos ou estratégias de ensino adoptadas pelos professores.

Os programas e os manuais escolares podem induzir os professores na adopção de uma ou outra estratégia mas, não existe uma estratégia de ensino absoluta adaptável a qualquer circunstância por isso, o que importa é que o docente possua uma estrutura operacional que o

auxilie a determinar as estratégias adequadas aos objectivos a alcançar e às condições em que o ensino se desenvolve.

Esta estrutura deve considerar alguns factores susceptíveis de apoiar a decisão do professor por forma a que cada estratégia de ensino crie um contexto adequado de aprendizagem.

Assim o professor deve atender:

- À identificação das várias estratégias de ensino (conhecimento dos seus pressupostos e contornos operacionais para saber quais as modalidades educativas que elas servem);
- Ao conjunto de esquemas teóricos e psicológicos que explicam o comportamento em situações de aprendizagem;
- À análise do aluno e da turma;
- À análise da situação pedagógica.

As estratégias de ensino assumem uma grande importância didáctica porque a sua estrutura condiciona a relação dos alunos com a tarefa, dos alunos entre si e do modelo de comunicação professor /aluno.

Como método de ensino a resolução de problemas pretende atingir uma finalidade. Esta finalidade é o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Não tem por objectivo a solução do problema, mas sim levar o aluno a passar por um caminho do pensamento científico utilizando o raciocínio indutivo e dedutivo que leva à descoberta.

Se, por um lado, se propaga a existência de uma sociedade altamente competitiva e exigente, na qual o acesso à informação e à sabedoria são requisitos fundamentais, por outro, constatamos situações bem adversas, como a realidade de crianças que, mesmo escolarizadas, chegam à adolescência sem saber ler nem escrever e, como consequência, sem a capacidade de interpretar, de interferir sobre a realidade que as cercam.

2. A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E PENSAMENTO

Na Educação para o Pensar, como o próprio nome pode sugerir, há uma contínua insistência na necessidade de que alguma coisa seja feita para garantir a qualidade do pensar, transformando essa potencialidade presente em todo ser humano num pensar apurado.

Ao procurar incentivar os alunos a pensarem bem, a educação deve debruçar-se concomitantemente sobre algumas questões:

- Ter claro o que significa pensar bem, ou pensar reflexivamente ou racionalmente (expressões muitas vezes sinónimas);
- Ter claro como o pensamento se processa
- Ter claro quais os procedimentos para "gerar" pensamentos cada vez mais aprimorados.

Na estruturação do pensamento ocorre o envolvimento de uma gama enorme de habilidades cognitivas, que vão adquirindo cada vez mais complexidade com o aprendizado da linguagem e com o crescimento da criança. Pensar reflexivamente ou criticamente implica em conseguir produzir significados onde classificações, inferências, analogias e tantas outras habilidades são organizadas logicamente e contextualmente.

Para pensar bem é necessário, também, a vivência consciente da experiência ou, por outras palavras, a auto-reflexão do sujeito sobre suas acções. Só assim a compreensão das relações entre as experiências surge e podendo mediá-las, pode gerar significados que permitem maior capacidade de novas interacções e acções. A garantia para a conquista de experiências significativas está na capacidade cognitiva de promover conexões procedentes a partir das situações em que o indivíduo se encontre.

O pensamento possui a sua primeira base de apoio em inferências incipientes, forjadas em processos elementares de dedução e indução, que aos poucos vão assumindo maior complexidade na tentativa de compreender as relações e as finalidades das coisas e das situações. Conforme a curiosidade e a necessidade de compreensão se intensificam, amplia-se também a busca de maior consistência no raciocínio com vista à produção de inferências mais elaboradas e coerentes. Pensar bem ou reflexivamente nada mais é que a substituição das conexões imediatas e superficiais por relações complexas, que passam a contar com o auxílio das habilidades cognitivas na sua construção. A lógica engloba em muitos aspectos tais habilidades; saber utilizá-la é o mesmo que ter em mãos os instrumentos para o pensamento consistente.

Em decorrência destas características atribuídas à linguagem e à comunicação, a sua importância é crucial para a aprendizagem. A linguagem é o instrumento por excelência, já que aprender consiste em aprender significados, e esses são mediados pela linguagem nos processos de padronização simbólica (classificação, generalização, etc.).

A reflexão carece, ainda, de um elemento que não está directamente sob o império do raciocínio regido por regras ou por inferências válidas, apesar de intimamente ligado às interacções sociolinguísticas: trata-se da criatividade. O pensamento criativo é de suma importância, pois reúne os ingredientes que permitem a criação e a exploração de alternativas, estando sempre sensível ao contexto em que ocorre. Sem a criatividade pouco pode ser conseguido quando se procura alternativas transformadoras, sejam elas de cunho prático ou teórico.

3. O MÉTODO

Em muitos países aprender a pensar foi considerado um objectivo urgente a ser alcançado pelas escolas, desde que o declínio da capacidade de pensar dos estudantes foi assinalado como um dos sintomas mais relevantes do fracasso das escolas ao tentar prepará-los para a vida. Como resposta a isto, foram feitas muitas contribuições e hoje, encontra-se um número crescente de cursos e programas que vão de encontro com estas necessidades específicas.

“O projecto DIANOIA” trabalhou desde que 1986 neste âmbito, desenvolvendo estratégias metacognitivas em algumas áreas de currículo, tais como, Linguagem portuguesa (Salema, 1988 e Morais 1988), Língua Inglesa (Gaspar, 1989), Físico-Química (Cruz, 1989) e Biologia (Lobo, 1989), em Educação Secundária Básica. A par destas, trabalhou também o nível contínuo de treinamento de professor. Mais especificamente, este projecto trabalhou em Linguagem e disciplinas de Ciência principalmente nas áreas de Compreensão de Texto, Produção de Texto e Resolução de Problemas.

O método aqui proposto deve ser considerado como uma extensão do “Projecto DIANOIA” tomando, de certo modo, uma perspectiva distinta de intervenção, visto que não tenta ser específico no que se prende à natureza do conhecimento em que o professor trabalha. Não pretende reorganizar a estrutura do conhecimento. É dirigido às capacidades comunicativas dos professores, prevendo e promovendo o pensamento reflexivo dos estudantes.

Este estudo teve como alvo turmas de estudantes da 3ª e 4ª ano do Ensino Básico. Foram efectuados usando os respectivos professores treinados segundo técnicas específicas que promoveram a capacidade reflexiva destes e suas repercussões nos estudantes. A par dos professores, existia um grupo de pesquisadores a controlar o método.

As habilidades comunicativas dos professores foram agrupadas como se segue:

0- Distribuindo tempo de pensar

IA - Extraíndo pontos de vistas;

I B- Pedindo uma clarificação e reformulação das próprias ideias;

I C- Explicação de próprias ideias e interpretação de ideias alheias.

II A- Explicação de argumentos;

II B- Identificação de inconsistências.

III A- Procura de argumentos implícitos;

III B- Evidência de premissas que invalidem conclusões.

IV A- Revisão de consequências;

IV B- Elaboração de alternativas, hipóteses e estimativas.

3.1. Objectivo

Estas tentativas de estudo e investigação, pretendem facilitar o pensamento reflexivo dos estudantes segundo comportamentos específicos do professor. Mais precisamente, tem o objectivo de assegurar nos estudantes o efeito das capacidades comunicativas dos professores para orientarem e promoverem o pensamento reflexivo. Também se prende com a investigação do efeito de tal treinamento nas atitudes dos professores sobre o próprio desenvolvimento profissional.

Adicionalmente pretende reconhecer os efeitos subsidiários na percepção que os estudantes têm sobre o ambiente o auto-conceito de escola.

3.2. Os Instrumentos

Para avaliar o pensamento reflexivo dos estudantes elaboraram-se determinados questionários, cada um, relacionado com um aspecto do pensamento reflexivo. Os tópicos seguintes reflectem os temas centrais dos questionários:

- Q. 1- Detecção de erros
- Q. 2- Procura de alternativas
- Q. 3- Argumentação analógica
- Q. 4- Reconhecimento de relacionamentos simétricos
- Q. 5- Argumentação indutiva
- Q. 6- Argumentação silogística (categórico)
- Q. 7- Estimar o raciocínio analógico
- Q. 8- Tradução de linguagem: de verbal ao gráfico
- Q. 9- Detectar suposições subjacentes
- Q. 10- Prova de hipóteses
- Q. 11- Reconhecer e produzir argumentos

A intervenção consistiu num professor treinando e numa acção de pesquisa, dando aos pesquisadores e aos professores papéis específicos:

- Os pesquisadores mediavam estruturas conceituais e pesquisavam os resultados de outras investigações;
- Os professores revelavam a informação apropriada sobre os seus cenários, sobre as suas reacções e as suas propostas para acção, modulando todas as ideias e proposta, ordenando-as e transformando-as em estratégias localmente usáveis para os resultados desejáveis.

3.3. Resultados

Neste estudo as observações qualitativas são consideradas tão importantes como as quantitativas. As fontes para a colecção qualitativa de informação, foram as respeitantes a reuniões em que avaliação contínua foi feita: a observação de sala de aula, os materiais produzidos pelos professores, especificamente, os seus registos de planeamento e observações

e a descrição de actividades. Destes, estava claro que as capacidades comunicativas dos professores, implementadas mais facilmente e com melhores resultados deram-se com base em:

- Extracção de pontos de vistas
- Clarificação e reformulação de próprias ideias
- Explicação de próprias ideias e interpretação de ideias alheias
- Explicação de argumentos
- Identificação de inconsistências
- Procura de argumentos implícitos
- Evidência de premissas que invalidam conclusões
- Elaboração de alternativas, hipóteses e estimativas.

Os professores reforçaram também outros resultados úteis para si, como:

- Aumento da autoestima e segurança;
- Maior consciência de lacunas de comunicação na sala de aula e um desejo forte superá-las.
- Maior sensibilidade em relação aos processos de aprendizagem, apontados na qualidade dos produtos.
- A aquisição do hábito em usar algumas habilidades comunicativas treinadas.
- Entusiasmo e empatia com o processo e prática de uma pesquisa-ação-plano implementada com os próprios estudantes como meio de desenvolvimento profissional.

Nos estudantes, acompanhados por professores e pesquisadores treinados, observa-se:

- Aumento da autoconfiança
- Aumento de auto-território
- Maior comunicabilidade
- Pensamento crítico mais apurado
- Expansão do vocabulário
- Melhor compreensão de textos
- Melhor produção de textos
- Maior rigor de expressão
- Transferência de comportamentos para situações fora do contexto da sala de aula, especificamente na família.
- Entusiasmo e prazer aquando da procura de novas ideias
- Melhoria da capacidade de escutar
- Aproximação mais regulada aquando da resolução de problemas.

3.4. Conclusões

Independentemente dos métodos e técnicas, a primeira condição para que haja aprendizagem é o interesse ou curiosidade de aprender. Isso será mais facilmente conseguido se o estudante se propuser conceber um projecto para desenvolver, atendendo não só aos seus potenciais e limites, como ao contexto onde se realiza a aprendizagem. Decorrente desta, a condição terá de passar pela utilização de métodos pedagógicos facilitadores da aprendizagem, onde haja espaço para o diálogo permanente entre os actores pedagógicos, num clima de horizontalidade.

É sob estas convicções que se assumiu o método pedagógico assente no desenvolvimento do pensamento reflexivo. Este reconhece que, antes de qualquer técnica:

- A aprendizagem deve ser feita de uma forma espontânea, de acordo com os interesses, necessidades ou crenças, tornando-se mais profícua e gratificante do que a aprendizagem imposta;
- Os estudantes devem participar activamente no processo educativo, co-responsabilizando-se pela sua formação;
- A formação dos estudantes deve passar pela consecução de projectos pessoais;
- Os estudantes desenvolverão exponencialmente as capacidades cognitivas e interactivas em formação cooperativa;
- Qualquer acção sem reflexão não lhe aumenta o efeito nem há desenvolvimento.

Verificou-se assim, que a prática deste método, levou a um desenvolvimento e/ou o aperfeiçoamento das capacidades comunicativas específicas dos professores com consequências evidentes da importância deste treinamento, pelo modo como dirigiu a promoção do pensamento reflexivo nos estudantes. Assim todos os estudantes desenvolveram competências de iniciativa, decisão, observação, reflexão, espírito crítico, implicação, tolerância, partilha e responsabilização fundamentais ao desenvolvimento integral, que certamente irão muito além das interações que obrigatoriamente se estabelecem em ambiente escolar, pressuposto essencial na construção de uma sociedade que se pretende mais científica, mais produtiva, económica e emocionalmente mais sustentada.

Esta técnica imprime um acentuado dinamismo nos docentes e estudantes que a utilizam, permitindo uma reflexão profunda e sistematizada em duas dimensões fundamentais:

- a) **Correcção** – o aluno ao recriar a acção toma consciência dos pontos fortes e fracos, introduzindo medidas correctivas;
- b) **Prevenção** – o aluno, ao tomar consciência das dificuldades, passa a elaborar planos mais exigentes, por forma a programar tempo de reflexão sobre as actividades diárias.

É neste contexto que as organizações educativas têm necessidades de repensar os seus currículos, tornando as escolas mais em centros de aprendizagem do que de ensino. Os modelos monolíticos, inflexíveis, não se adequam às exigências da sociedade moderna, onde o professor tem que, cada vez mais, fornecer ferramentas de trabalho aos estudantes, de modo a que eles adquiram o gosto e o interesse pela aprendizagem. É uma mudança que visa provocar alterações paradigmáticas no sentido de dotar a humanidade de conhecimento libertador, rumo a uma reorganização social onde se consiga desenvolver a cultura da interdependência, da partilha de projectos e conhecimentos, de modo a consolidar-se a “Aldeia Global de Aprendizagem”.

4. PENSAMENTO REFLEXIVO DO PROFESSOR

Na profissão do professor o ato de pensar puro e simples não garante uma prática pedagógica eficaz. É preciso que se crie o hábito do pensar reflexivo e ao mesmo tempo se construa um percurso com o objectivo de se chegar ao progresso teórico mantendo-se observador da acção pedagógica que se faz; cultivador da investigação reflexiva, e experimentador das alterações necessárias às práticas educativas a fim de transformar a realidade deficiente.

Para se realizar o pensamento reflexivo na educação é importante pensar a partir de determinada situação (problema ou não), com interesse em criar atitudes que desenvolvam os pensamentos efectivos, mantendo uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir, elaborar e conseqüentemente construir o conhecimento de base sólida.

Nesta perspectiva, melhor se aprende, e o aprender aqui, torna-se o aprender a pensar. O professor que realiza o pensamento reflexivo está, sobretudo, a promover uma autoformação também de ordem prática e que muito interessa à educação a fim de resolver as questões dialécticas existentes na articulação entre teoria e prática.

Neste momento cabe lembrar que "... a educação só cumpre os seus deveres para com os alunos e para com a sociedade se for baseada na experiência." (DEWEY, 1938, p. 91) e segundo o mesmo autor, não importa se a adjetivemos "progressista", "nova" ou "tradicional"; o que importa é oferecer uma educação preocupada em avançar sempre e formar adequadamente. É nesse sentido que melhor se enquadra o papel do professor reflexivo.

O pensar reflexivo pode transformar ideias em atitudes, as quais são indispensáveis à acção docente, além de constituir a capacidade de provocar mudanças de metodologia e estratégias que favoreçam um ensino de qualidade.

Não podemos deixar de explicitar que o pensar reflexivo exige tempo, mas só a partir dele é feita a problematização da prática pedagógica, e ao pesquisar, as soluções lógicas requerem do professor intuição, emoção e paixão, elementos estes que o faz reagir diante das dificuldades sem lhe causar "cegueira", pelo contrário, tais elementos oferecem ao professor condições de visualizar os diversos aspectos do contexto analisado.

Acrescentamos ainda: esta prática faz com que o ato do pensar reflexivo tenha seu real valor e seja distinto daquela ideia simplista do "pensar por pensar".

5. DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO EM CRIANÇAS

O pensamento reflexivo ou criterioso envolve aspectos múltiplos como a criatividade, a linguagem e a auto-reflexão. Não se trata de uma proposta preocupada apenas com o treino mecânico das habilidades do raciocínio lógico, ao contrário, procura tirar proveito das vantagens que a lógica formal oferece quando aliada ao desenvolvimento de pensamentos justificáveis e consequentes.

Em primeiro lugar, os processos do pensamento crítico e da reflexão tendem a tornarem-se fins em si mesmos. Quando os alunos não aprendem a utilizar seus processos intelectuais no contexto de uma busca de compreensão e significado, eles correm o risco de adquirir o hábito insensato de utilizá-los de um modo ritualizado ao se confrontar com os problemas.

Em outras palavras, na ausência de uma busca de significado, os alunos podem ter como meta a proficiência de suas habilidades. Isto é lamentável principalmente porque inibe os outros usos do pensamento e é também problemático, pois promove a formulação de soluções baseadas apenas na razão, isto é, na razão desvinculada da experiência, do seu significado, e das consequências reais e potenciais que delas decorrem.

Portanto, os programas que não procuram gerar o desejo de compreensão relegam a educação algo que acontece apenas no contexto de sala de aula. Como todos os aspectos das nossas vidas necessitam de compreensão, não parece ser razoável que a busca de significado seja uma função restrita à educação escolar.

Para os programas que falham em desenvolver o hábito da reflexão, podem-se ser presentes três consequências:

- O aluno é relegado a um mero receptor passivo das informações escolhidas pelo sistema educacional. Em outras palavras, os alunos permanecem mal equipados ou, pelo menos, não são encorajados a acessar e encontrar sentido nas informações diversas que bombardeiam o seu cotidiano tanto na escola como fora dela.
- Aos estudantes é negada a alegria e a satisfação que resultam do pensar sobre os assuntos.
- Os alunos vêem frustrado seu amor pela aprendizagem e pela busca de verdade, pois as habilidades necessárias para alcançar estes objectivos não foram estimuladas.

Parece não haver controvérsias quanto à necessidade de se potencializar ao máximo o desenvolvimento de um hábito mental reflexivo nos alunos. A questão prende-se, então, ao objectivo almejado por este desenvolvimento. Educar para o pensamento reflexivo parece desejável até o ponto em que o pensar se torna um fim em si mesmo. Isto é, desencorajar os estudantes a serem pequenos analistas ávidos, que queiram dissecar tudo até "o fim", parece ser um objectivo mais apropriado. Isto quer dizer, a busca por um maior significado e um melhor entendimento precisam ser encorajados simultaneamente, a fim de evitar que os estudantes sejam "analísadores crónicos". Isto orienta a capacidade para a crítica reflexiva de modo que se torne uma ferramenta na busca de significado e uma ferramenta a serviço da humanidade, ao invés de ser uma perspectiva isolada, crítica mas superficial da realidade.

O que o faz único, no entanto, é o contexto no qual o pensar é ensinado: a interacção entre a disciplina e a vida quotidiana. Isto é, os alunos aprendem a desenvolver e a refinar seu pensar através da discussão, com seus colegas, sobre os problemas clássicos da disciplina que se manifestam na sua vida quotidiana.

Assim, a **escola** teria como papel ser um meio especialmente preparado para influir na direcção mental e moral dos que a frequentam, cumprindo três funções especiais, conforme define J.Dewey* (1959):

- a) Proporcionar um ambiente simplificado, seleccionando as experiências úteis e estabelecendo uma progressão, com o objectivo de conduzir os alunos à compreensão real das coisas mais complexas;
- b) Eliminar os aspectos desvantajosos do meio ambiente que exercem influência sobre os hábitos mentais;
- c) Coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que vive.

*John Dewey (1859-1952), educador estadunidense, um dos primeiros a admitir a importância da crítica herbartiana para o campo educacional.

6. ESCOLA REFLEXIVA

Percebe-se que à escola é atribuído um papel fundamental de seleccionar as experiências úteis realizadas pela humanidade para construir os conteúdos cognitivos necessários a uma sociedade futura mais perfeita, uma sociedade democrática; além de harmonizar o ambiente social para possibilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo, exigência dessa sociedade. A ela não cabe ensinar a lógica de investigação, que é inerente à espécie, mas criar condições para o seu desenvolvimento.

Os pontos essenciais para o desenvolvimento do pensamento reflexivo pela escola podem ser assim sintetizados:

- 1) Que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma actividade contínua a interessá-lo por si mesma;
- 2) Que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o acto de pensar;
- 3) Que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim;
- 4) Que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele desenvolvê-las de modo bem ordenado;
- 5) Que tenha oportunidades para pôr em prova as suas ideias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrir por si próprio o valor delas. (Dewey, 1959, p.179-180).

Uma escola constitui-se, em primeiro lugar, como entidade que se apresenta como uma interacção intersubjectiva (entre sujeitos), desenvolvida num padrão que regula o fluxo de interacções e lhe confere identidade – unidade – como escola.

No nível da escola, interagem as pessoas que formam a comunidade educacional. A interacção constitui a escola, confere a ela identidade como interacção regida pelas preocupações dessa comunidade educacional. Portanto, quando dizemos “uma escola”, denotamos um padrão específico de interacções entre sujeitos e não entre edifícios, livros e coisas desse tipo.

Observemos esse fato ao nível da sala de aula. A esse nível, um sujeito, como professor, interage com outros sujeitos como alunos. Eles fazem com que a “aula” exista: literalmente criam a aula na medida em que sua interacção esteja regida pelo padrão que orienta o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, esses sujeitos podem interagir de forma reflexiva ou não-reflexiva. A escola reflexiva tem lugar quando os sujeitos que formam a comunidade educacional entram em processo de interacção, reflexivamente.

A acção reflexiva é, acima de tudo, uma posição mental que coloca o professor em estado de consciência em relação ao que este faz e a como faz. Não uma consciência quanto a fazer o que lhe dizem para fazer ou a usar a técnica adequada, mas uma consciência do que faz em relação à aprendizagem de seus alunos.

Uma escola reflexiva é aquela capaz de ensejar respostas para os principais problemas da desigualdade. Uma escola não-reflexiva caracteriza-se pela aceitação de um estado de coisas na realidade quotidiana.

Uma escola não-reflexiva não questiona as causas da desigualdade educacional e do fracasso escolar. Uma escola não-reflexiva actua nos sintomas de um estado de coisas, sem

indagar as causas desses sintomas. Uma escola não-reflexiva é a que funciona no espaço das interações rotineiras.

Na perspectiva do pensamento reflexivo, o padrão que rege o fluxo das interações pode ser modificado pela reflexão. O padrão pode ser alterado pela ruptura entre interações rotineiras para que se estabeleçam interações reflexivas. Quando o padrão de interações gera desigualdade, é necessário entrar num processo reflexivo. O padrão que rege a desigualdade, o processo de produção da discriminação, ocorre quotidianamente na prática da sala de aula. Este padrão dá-se quando o professor não percebe que um aluno não entendeu um determinado problema. Em contrapartida, a superação da desigualdade ocorre quando o professor, ao ouvir a pergunta de um aluno, identifica onde está a dúvida. Essa percepção de onde está a dúvida do aluno é como uma compreensão intuitiva, e a solução dessa dúvida resulta de um processo criativo, da arte do professor ao enfrentar a situação. Nesse processo, o professor cria, testa novas estratégias para esclarecer a confusão.

A escola reflexiva, como extensão da pessoa humana – ser essencialmente consciente, responsável e livre – faz apelo também, como uma condição *sine qua non*, à consciência de si, da sua realidade de escola, como colectividade inteligente de pessoas que aprendem e ajudam a aprender, se auto regula e constrói. Só assim poderá constituir-se numa verdadeira comunidade de aprendizagem, educativa, presencial ou *on-line*, numa sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação.

Essa consciência da escola como a consciência das pessoas que a integram não pode ser uma pura abstracção, mas, ao contrário, terá de ter uma verdadeira alma que lhe possibilite um genuíno e autêntico sentimento de si como escola consciente, cordial, flexível, resiliente, livre, responsável. Daí que a reflexibilidade e a resiliência, numa escola que se quer reflexiva, flexível e diversa, não são possíveis sem estar ligadas intimamente ao conhecimento, à moção e à vontade dos sujeitos que a habitam e, sobretudo, que a vivem e a sentem. A esta luz, não é viável uma escola reflexiva sem sujeitos -pessoas, e, por consequência, conscientes, responsáveis, livres, reflexivos.

É neste conceito de escola, “nesse mundo denso de informação, numa humanidade globalizada, num caldo de multicultural e numa economia sedenta de formas de aprendizagem ao longo da vida”, (citação de Roberto CARNEIRO) que vêm assentar algumas noções centrais e transversais, as quais, segundo Isabel Alarcão, atravessam-na em todas as suas dimensões:

A centralidade da pessoa na sua globalidade e na sua comunicabilidade, a racionalidade dialógica inerente ao discurso crítico-construtivo, a reflexibilidade, a autonomia e a responsabilidade não apenas de actores isolados, mas também de organizações, a humildade e o relativismo frente ao acto de compreender a realidade, o relacionamento interactivo com a técnica, a valorização do inter-relacionamento evidente em vários aspectos e traduzido na linguagem através de termos como interdisciplinaridade, interdepartamentalismo, interculturalismo, interpessoalidade, interinstitucionalidade, interatividade e interconectividade.

por Isabel Alarcão

Isabel Alarcão acrescenta ainda que, se tivesse de “eleger uma dessas últimas características, elegeria a interactividade, pois penso que nela se concentra a essência da actual mundividência” (2001: 13-14). Ou seja, sem professores, alunos e todos os outros agentes educativos reflexivos, interactivos, interconectados e contextualizados, não é possível falar de uma escola reflexiva, livre, justa, em que a qualidade e a excelência sejam um direito e um dever de todos, dentro das reais possibilidades e competências de cada um.

Por isso uma escola reflexiva, como a define Isabel Alarcão, na linha de Senge, terá de ser, certamente, “uma organização [escolar] que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (2001: 25). Ou seja, exige actores reflexivos, inteligentes, cordiais, responsáveis, exigentes e tolerantes, que se procurem compreender a si próprios na sua interacção com os outros de uma forma assumida, sentida e reflexiva, colectiva e solidariamente. É precisamente esse o processo heurístico que deverá ser constantemente prosseguido e avaliado para poder ser verdadeiramente formativo, no sentido da formação do novo cidadão de que se necessita para a construção de uma nova ordem mundial.

As implicações da escola reflexiva para os profissionais da educação são óbvias quer no nível da sua formação, quer no nível do seu desempenho profissional. Ou seja, hoje, como ontem, não é possível formar um cidadão para as sociedades dos nossos dias sem atender a que essa formação terá de ser, essencialmente, flexível, reflexiva, resiliente, comprometida, social, solidária. Aliás, é esse o sentido profundo do próprio desenvolvimento humano que vem das fundamentações neurobiológicas do proto-si e vai até a sua expansão em desenvolvimento constante no si autobiográfico, passando pelo si nuclear que se vai construindo e representando, expresso progressivamente por meio de narrativas neurais, imagéticas e mentais em níveis mais ou menos abstractos.

O essencial da concepção reflexiva consiste em mudar a nossa maneira de pensar, de sentir, de agir e de interagir. Essa é, com certeza, a condição *sine qua non* para mudar as organizações e, portanto, a escola. De uma escola burocratizante e de aprendizagens de conteúdos estáticos para uma escola mais reflexiva e desburocratizada, um lugar de verdadeira construção, produção social do conhecimento e de preparação para a vida activa numa dinâmica colaborativa, partilhada e solidária. Realizar essa mudança, que constitui uma verdadeira transmutação, porventura genética, psicológica, social, cultural, no dia-a-dia das nossas escolas, das nossas organizações e das nossas vidas é o grande desafio que se nos coloca de modo premente e urgente, designadamente, aos professores, aos educadores e a todos os outros agentes educativos.

Parece também que os principais actores da educação, nomeadamente os professores e os educadores, estão a assumir esse desafio com grande dignidade, entusiasmo, disponibilidade e sentido de responsabilidade. A esta luz, desenvolver estratégias de formação mais reflexivas e resilientes por meio de um maior desenvolvimento do sentimento de si, pessoal e colectivo, nos diferentes níveis ou séries do sistema educativo e avaliar os resultados obtidos é, sem dúvida, um dos caminhos a seguir.

Para que essa escola aconteça e se desenvolva, certamente os professores e os educadores terão de rever o seu real envolvimento e desempenho e preparar-se, formar-se continuamente, ao longo da vida, para realizar essa missão.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora ainda existam professores com uma lógica de pensamento antigo, com prolongamento das suas práticas, pode-se dizer que apesar de tudo existem razões de optimismo.

Os professores empenhados assim como os novos professores que chegam ao sistema educativo, por sucessivas aproximações, promovem o sistema de conhecimentos conceptuais e procedimentais expressos no programa. Desenvolvem enfim, as **competências** expressas no programa, na unidade das suas finalidades e objectivos e nos produtos resultantes da sua leccionação.

Pode-se dizer assim que se identifica a formulação de competências no ensino. A verdade é que tudo o que aqui foi, foi sobre competências.

UMA COMPETÊNCIA integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em acção.

por Currículo Nacional EB

UMA COMPETÊNCIA é um sistema de conhecimentos, conceptuais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios e que permitem, com vista a uma família de situações, a identificação de uma tarefa-problema e a sua resolução através de uma acção eficaz. O exercício de uma competência, mesmo modesta, é um projecto.

por Pierre Gilet, citado por REY Bernard,

UMA COMPETÊNCIA não é mais que uma aptidão para dominar uma família de situações e de processos complexos para agir com discernimento. Para isso, são necessárias duas condições: dispor de recursos cognitivos pertinentes, de saberes, capacidades, informações, atitudes, valores; conseguir mobilizá-los e pô-los em sinergia no momento oportuno, inteligente e eficazmente.

por Philippe Perrenoud,

A unidade do saber, metodologicamente fragmentada nas disciplinas curriculares, impõe a convergência dos Objectivos perseguidos para as Competências apontadas pelo sistema educativo.

Durante anos falou-se de interdisciplinaridade como se ela dependesse da simultaneidade de actividades, pondo em jogo os mesmos conceitos e traduzindo-se num produto final. Falou-se mal, esquecendo-se de facto o que pode garantir a um professor a convergência da sua acção com a dos outros professores é a unidade das competências traduzida na identidade dos objectivos disciplinares.

Para que a reflexão seja uma forma de ser das escolas, os seus profissionais precisam de assumir a responsabilidade da reflexão.

Estamos a atravessar um período paradoxal, caracterizado pela coexistência de políticas que caminham em sentidos aparentemente opostos. Por um lado, as autoridades do sistema educacional procuram aperfeiçoar práticas de descentralização e autonomia; por outro, propõem, em número crescente, soluções baseadas nas “melhores práticas” e nas “escolas bem-sucedidas” de outros contextos.

Essa situação paradoxal só poderá ser superada à medida que a prática reflexiva se estabeleça nas escolas, pois só ela pode produzir conhecimentos relevantes para a situação concreta dos alunos.

Só podemos aprender a reflectir sobre a acção fazendo. Ninguém pode fazê-lo por outra pessoa. Cada pessoa precisa fazê-lo por si mesma. Aprendemos fazendo e também refletindo sobre o que fizemos. É importante propor uma mudança na forma de apoiar o trabalho da comunidade educacional. Não se trata de ensinar dizendo o que se deve fazer; trata-se de conversar de modo que os que precisam fazer descubram, por eles mesmos, as possibilidades de que dispõem para detectar, formular e resolver os problemas de sua escola.

Talvez seja uma proposta um pouco utópica, porque pressupõe professores muito competentes para aprender por conta própria, mas a utopia começa pela mudança emocional e pela atitude de abertura, responsabilidade e sinceridade.

BIBLIOGRAFIA

- DUCATTI, Kelly. "O pensamento reflexivo: um aliado do professor", Publicado em 18/05/2005 12:32:0
- M. O. Valente, M. E. Santos, M. A. Rainho, M. H. Salema, Teacher Communicative Skill and Students' Reflexive Thinking
- Valente, M.O. (1997). Projecto Dianoia: Learning to Think In J.H.M. Hamers & M. Th. Overtoom (Eds.), Teaching Thinking in Europe, pp. 282-287. Sardes: Utrecht, The Netherlands.
- Valente, M. O. (2002). Literacia e Educação Científica
- ALARCÃO, ISABEL e A. MOREIRA (1993). Technical rationality and learning by reflecting on action in teacher education: dichotomy or complement? Em *Journal of Education for Teaching*, 19,1, 31-40.
- ALARCÃO, ISABEL (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em *Cadernos CIDInE* 1, 1991, 5-22. (Republiado em Alarcão, Isabel, Formação Reflexiva de Professores. Porto Editora, 1996).
- ALARCÃO, ISABEL (organizadora e autora de vários capítulos) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. Coleção CiDinE.
- ALARCÃO, I. (org.) (2001) *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- THEOBALD, Maria Cristina Theobaldo. "A educação para o pensar e pensamento".
- PERRENOUD, Philippe « Les compétences transversales en question ». Col. Pédagogies, 1996, ESF Ed. Paris
- *Pierre Gilet, citado por REY Bernard* "Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences ? « , Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2002
- HERBART, J. F.; DEWEY, J.. " A importância do método e da reflexão para a educação"
- <http://www.apevt.pt>
- <http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/>
- <http://www.procampus.com.br/pc/ensino/>
- <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/>