

---

---

# REFLEXÃO CRÍTICA: UMA FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE\*

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina<sup>1</sup>  
Maria Saloni de Ferreira

## ABSTRACT

This work is a synthesis of the methodology that I am using in my doctorate theory, developed with university teachers and that he has as the beginnings of the social-historical theory, mainly in what he refers to the discussion on the language and the collaboration in a professional's formation capable to describe, to analyze and to interpret his practice in the sense of rebuilding it. In this text, we intended to discuss on the organization of reflexive sessions as a tool of educational formation. The reflexive exercise propitiates to the teachers opportunities so that they analyze their classes, making a relationship between them and the including social context. In the reflexive sessions the action social collaboration is especially mediated, for the verbal language, being her that supplies for the construction of the meanings of basic concepts for the teaching and of the relationships between them and other social meanings.

Palavras Chave: Reflexão Crítica, Formação Docente, Desenvolvimento Profissional

## RESUMO

Este trabalho é uma síntese da metodologia que venho empregando na minha tese de doutorado, desenvolvida com professores universitários e que tem como base os princípios da teoria sócio-histórica, principalmente no que se refere à discussão sobre a linguagem e a colaboração na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar sua prática no sentido de reconstruí-la. Neste texto, pretendemos discutir sobre a operacionalização de sessões reflexivas como uma ferramenta de autoformação docente. O exercício reflexivo propicia aos professores oportunidades para que analisem suas aulas, fazendo uma relação entre elas e o contexto social mais abrangente. Nas sessões reflexivas a ação social colaborativa é mediada, especialmente, pela linguagem verbal, que fornece a base para a construção dos significados básicos para a docência e para a construção das relações sociais.

Key Words: Critical Reflection, Educational Formation, Professional Development

---

---

## 1. Contextualizando o Estudo

Este texto é uma síntese da metodologia que vimos aplicando na minha tese de doutorado. Os estudos que tenho realizado revelam a complexidade da função docente e a necessidade de se criar contextos de formação possibilitadores do exercício de reflexão crítica sobre as práticas docentes no contexto da universidade.

Na intenção de possibilitar a criação desses contextos, estamos trabalhando com um grupo de professores universitários em sessões que os levem a refletir criticamente sobre as suas práticas. Os referenciais que tratam sobre o conceito de reflexão crítica, na formação de professores, salientam a prática como fonte de conhecimento, de reflexão e experimentação. Dessa maneira, o papel do pesquisador é de colaborar com a aprendizagem profissional, é de ajudar os futuros professores a aprende-

rem a refletir sobre a sua atividade. O pesquisador como um dos parceiros mais experientes deve negociar situações de experimentação que facilitem a reflexão crítica (ZEICHNER, 1993, KEMMIS, 1987<sup>2</sup>; MAGALHÃES, 2002).

Kemmis (1987, 1988<sup>3</sup>), ao discutir o uso da reflexão crítica, no aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento profissional, destaca a importância de se criar uma comunidade crítica de questionadores e pesquisadores que adotem uma postura crítico-reflexiva sobre a própria compreensão do seu trabalho, suas práticas e sua situação de trabalho.

Para esse autor (1987, p.75), a reflexão não é apenas uma investigação que o professor faz sobre as suas práticas, pois envolve a capacidade de refletir criticamente, analisando as estruturas institucionais em que esses profissionais trabalham. Nessa perspectiva, enfatiza que a reflexão crítica não se limita apenas ao "pensamento crítico", mas envol-

---

\* Recebido: setembro de 2003

\* Aceito: novembro de 2003

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. E-mail: ivanamli@aol.com

<sup>2</sup> As traduções livres dessas obras foram feitas por: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

<sup>3</sup> As traduções livres dessas obras foram feitas por uma das autoras deste texto: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

ve um processo de auto-análise que insere o sujeito dentro de um quadro de ação, na história da situação, como um participante da atividade social.

Smyth<sup>4</sup> (1986, 1987, 1992) argumenta que uma orientação reflexiva para o ensino e para a formação de professores precisa ser vista à luz de contextos institucionais mais amplos. Para esse autor, os professores precisam relacionar a sua prática pedagógica diária com as realidades sociais e políticas dentro das quais ela ocorre, o que implica em um não envolvimento com processos reflexivos individuais que apenas os levam a se sentir culpados pelos resultados não positivos.

Refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais, e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola. Porque, para Kemmis (1987), o sucesso da reflexão crítica tem conseqüências sociais (transformação das práticas sociais). A reflexão crítica é uma atividade social, como tal deve ser planejada e organizada sistematicamente com objetivo de levar os professores a pensarem criticamente e a colaborarem mutuamente para o desenvolvimento profissional e a melhoria das condições do seu próprio trabalho (KEMMIS, 1988).

Kemmis (1987) destaca que no contexto educacional, refletir criticamente implica em que o professor deixe claro para ele mesmo e para os seus parceiros, o que faz, como faz e porque faz, isto é, demonstre estar consciente da relação sócio-histórica construída com os alunos, com seus parceiros e com a instituição escolar propriamente dita; e das relações sócio-históricas entre o seu pensamento e a sua ação. É especialmente importante lembrar que essas relações não são meramente abstratas, elas são realizadas em contextos reais, práticos.

A reflexão crítica orienta a ação dos professores, fazendo-os pensarem intencionalmente, auxiliando-os na reformulação de pensamentos e planos e fazendo-os perceberem as conseqüências de suas ações. Por essa razão, auxilia tanto a mudar a compreensão das idéias construídas sobre o que é bom para a humanidade, quanto a compreender o sentido de sua própria ação no processo sócio-histórico de construção dessas idéias. Tem o papel, portanto, de

explorar justamente as relações contraditórias da sociedade, ajudando os indivíduos a superá-las.

Nessa direção, Magalhães (1996, 2002) vem discutindo sobre as possibilidades de se utilizar a reflexão crítica na formação de um profissional mais consciente de sua ação, a partir da organização de contextos formativos que privilegiem exercícios de flexibilidade sobre a prática docente. A ferramenta proposta para esse fim é a "sessão reflexiva", considerada como o espaço de autoformação de um profissional crítico e reflexivo. Um espaço possibilitador de reflexão tanto das práticas desenvolvidas em sala de aula quanto de questões políticas, ideológicas e de poder inerentes à função do professor.

Essa autora destaca a sessão reflexiva como um locus em que cada professor tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre sua ação, ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas no decorrer da função docente. Esse exercício reflexivo é realizado em díades ou em pequenos grupos, em que os parceiros analisam criticamente suas práticas. O foco da análise é direcionado para o contexto de uma aula e para os questionamentos levantados no sentido de motivar a descrição, informação, confrontação e reconstrução das ações selecionadas para essa aula. Os professores explicitam as significações, escolhas e compreensões e os interesses a que servem as propostas por eles trabalhadas em respostas às perguntas de seus pares.

Para Magalhães (2002), a operacionalização das sessões reflexivas propicia aos professores oportunidades para que descrevam e analisem suas aulas, fazendo uma relação entre a teoria e a prática que embasam as ações escolhidas; verificando a relação entre os objetivos previstos a curto e longo prazo com os resultados alcançados, isto é, o currículo realmente trabalhado e o tipo de aluno que se está pretendendo formar.

Para o trabalho com a reflexão crítica é necessária a opção por um referencial teórico e metodológico que contemple a importância do papel da linguagem na formação humana e destaque a colaboração como fator primordial para a concretização das reflexões críticas sobre a prática docente.

<sup>4</sup> As traduções livres dessas obras foram feitas por: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

<sup>5</sup> Fizemos a opção por utilizar neste estudo o termo intrapsicológico, entretanto, encontramos na literatura educacional outros termos para designar essa estratégia, entre os quais destacamos: autocópia (FÉRRES, 1996); autoscopia (SADALLA, 1998); introspecção (GÁRCIA, 1999); micro-ensino (ZEICHNER, 1993).

Nesta perspectiva, destacamos a teoria sócio-histórica, mais especificamente, Vygotsky (1998, 2000, 2002) e seus seguidores, Luria (2001, 2002) e Leontiev (1978), além de Bakhtin (2000, 2002), como importantes referências para a compreensão e sistematização das sessões reflexivas de caráter crítico. Ressaltamos também o papel da linguagem para a condução e controle desse processo.

## 2. O papel da linguagem e da colaboração no processo de reflexão crítica

A linguagem é compreendida pelos teóricos da corrente sócio-histórica como prática discursiva, isto é, como produção simbólica, que se constitui nas práticas históricas e sociais mobilizadas em contextos também com essas características. Esse conceito é utilizado pelas pesquisas que se fundamentam no pensamento de Vygotsky (2001) e de seus colaboradores, assim como em Bakhtin (2000, 2002). Para esses pesquisadores, é na e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem e constrói sua subjetividade.

Para Vygotsky (2000), existe uma relação dialética entre o homem e o mundo e essa relação é mediada pela linguagem, a produção dos instrumentos e os outros homens. A atividade humana é histórica e socialmente construída, portanto, a espécie humana é co-construtora da história. De acordo com a teoria sócio-histórica, a interação entre os sujeitos, mediadas pela linguagem e os instrumentos, é o fator determinante não apenas da construção do conhecimento social, mas, também, do desenvolvimento de diferentes processos psicológicos. A linguagem é responsável pela introdução de mudanças qualitativas na forma de agir da espécie humana, é o elemento que reestrutura as funções psicológicas e contribui significativamente para a formação dos conceitos.

Vygotsky (2001) aponta para a importância da linguagem como instrumento de pensamento, afirmando que a função planejadora da fala introduz mudanças qualitativas na forma de cognição dos sujeitos, reestruturando as diversas funções, processos e estados psicológicos, como: a imaginação, a memória, a formação de conceitos, a atenção voluntária e a consciência. Segundo Luria (2001, p.26): “a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano”.

A linguagem atua, portanto, decisivamente na estrutura do pensamento, sendo ferramenta básica

para a construção de conhecimentos. Ela, em seu sentido amplo, é considerada como um instrumento, pois atua para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores, tanto quanto os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida.

Luria afirma (2002, p.22): “a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode separar o limite da experiência sensorial, individualizar as categorias dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias”. Pode-se dizer que, “sem o trabalho e a linguagem, o homem não teria formado o pensamento abstrato categorial”. Com base nesses argumentos, consideramos a linguagem como o meio mais importante no desenvolvimento e formação dos processos cognitivos e da consciência do homem.

Nessa perspectiva, o indivíduo não é concebido como uma cena estacionária, mas como um ser interativo, que se encontra em processo de desenvolvimento e que depende das relações inter e intrapessoais para que esse desenvolvimento possa se consolidar. Nessa direção, consideramos as relações inter e intrapessoais construídas pelos professores, nas sessões reflexivas, como imprescindíveis para o seu desenvolvimento profissional.

Nessas sessões, a ação social colaborativa é mediada especialmente pela linguagem verbal, pois ela oferece a base para a construção dos significados das palavras e do estabelecimento de relações entre outros significados e, conseqüentemente, auxilia na formação dos conhecimentos conscientes. De acordo com Vygotsky (2001), o conhecimento consciente torna-se a base para novas formas de pensar, sendo compreendido como um importante elemento cultural, mediador dos processos sociais de internalização.

Nesse sentido, entendemos que as sessões reflexivas desempenham um papel determinante no processo de elaboração conceptual, uma vez que o contato com atividades sistematizadas e adequadamente organizadas com a finalidade de fazer os professores refletirem sobre o que fazem resulta em desenvolvimento profissional, pondo em movimento várias funções e processos que possibilitarão a transposição dos conceitos cotidianos em científicos (VYGOTSKY, 2001).

Nas sessões reflexivas, o uso da linguagem é mencionado por Magalhães (2002) como fundamental para que o professorado aprenda a refletir criti-

camente sobre sua prática, pois por meio dela os professores podem fazer uma confrontação entre os conceitos provenientes da cultura popular e os conceitos científicos.

Para essa autora, refletir e colaborar significa agir no sentido de possibilitar que os agentes tornem seus processos mentais claros, explicando-os e recriando-os para eles mesmos e para os outros participantes da sessão de reflexão, o que possibilita o questionamento e a expansão do que foi posto em negociação. Implicando, assim, na resolução dos conflitos e na oportunidade de compreensão e crítica da prática docente.

Com base nesse argumento, compreendemos que a linguagem desempenha um papel preponderante na aprendizagem de estratégias de reflexão crítica e no desenvolvimento de processos colaborativos. Para fazer essa afirmação, baseamos-nos no conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento proposto por Vygotsky (2001), que define a colaboração como uma ferramenta mediadora do processo de desenvolvimento humano. Dessa forma, compreendemos que a reflexão e a colaboração propiciam a oportunidade para que os professores coloquem suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de seus pares, ampliando seus próprios conceitos e desenvolvendo sua profissionalidade.

Melhor dizendo, os enunciados emitidos pelos colaboradores têm a força de "compreensão responsiva", no sentido utilizado por Bakhtin (2000, p. 291), de cedo ou tarde, o que é ouvido e compreendido tornar-se eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte, em um processo considerado por esse autor como de alteralidade.

Dessa maneira, a colaboração ganha espaço nos contextos de formação de professores devido ao seu poder discursivo e importante ferramenta de intervenção, constituindo-se em referencial em que os pesquisadores se colocam contra um modelo de pesquisa em que há predominância do diálogo unilateral entre os envolvidos. No contexto da colaboração, as compreensões são trazidas para discussão e interpretadas pelo grupo de participantes com a intenção de desvelar as condições contraditórias distorcidas pelo senso comum. Essas ações são tematizadas, percebidas e resignificadas nas sessões de reflexão.

Nessa perspectiva, as sessões reflexivas são operacionalizadas com a finalidade de facilitar os processos colaborativos de reflexão sobre a prática

docente entre professores. Assim, passaremos a discutir, em seguida, como organizar exercícios reflexivos que propiciem o desenvolvimento profissional de um grupo de professores universitários.

### 3. A operacionalização da sessão reflexiva

Nosso objetivo é de informar como se pode operacionalizar práticas de linguagens utilizando exercícios reflexivos que conduzam um grupo de professores universitários a analisar suas ações e escolhas diárias, interpretar e repensar suas práticas, muitas vezes distorcidas ou escondidas pelo senso comum (conceitos espontâneos, no termo usado por Vygotsky, 2001), com a possibilidade de reestruturá-las.

A estratégia que passaremos a descrever aplica o conceito de reflexão crítica, já discutido anteriormente e que em síntese, estamos considerando que seja: a investigação e crítica realizadas pelo professorado, não só sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas. Refletir criticamente sobre a prática significa localizá-la em um contexto social e político, confrontando-a com um contexto de tradição (MAGALHÃES, 2002).

Neste trabalho, portanto, estamos considerando a reflexão crítica como um processo mental com base material, em que os conceitos são reconstruídos, produzindo uma síntese nova com alto poder transformador das práticas, conferindo aos professores maior autonomia para agir em contextos complexos.

Nessa perspectiva, essa modalidade reflexiva é o resultado de um amplo processo de aprendizagem que se dá no constante questionamento entre o que se faz e o que se pensa, entre a prática e a teoria que a orienta. É um diálogo volitivo realizado com cada um de nós, com nossos pares e com o contexto social, expresso por meio de linguagens que retratem os conteúdos externos, inters psicologicamente construídos e internos, formados intrapsicologicamente por meio da apropriação individual e subjetiva dos significados existentes no contexto sócio-histórico.

Para operacionalizar as sessões reflexivas tomamos como base esse conceito de reflexão e a proposta de Smyth (1992), que sugere a sistematização do processo reflexivo por meio de três ações: a descrição, a informação e o confronto que desencadeiam uma quarta, a reconstrução. Dessa forma, para

refletir necessitamos descrever nossas ações em resposta à pergunta - O que fiz? Uma descrição detalhada nos leva a um distanciamento de nossas ações e a nos perguntarmos sobre as razões das escolhas feitas.

O segundo momento, considerando como o exercício de informar implica em responder as questões: O que agir desse modo significa? O que nos leva a agir desse modo? De onde procedem historicamente as idéias incorporadas à nossa prática de ensino? O que nos motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas atividades? Como chegamos a nos apropriar delas? Por que ainda continuamos a nos respaldar nelas? A resposta a essas questões abre um espaço fundamental nos contextos de formação crítica, pois permite refletir sobre o significado das escolhas feitas ao relacioná-las a conhecimentos espontâneos ou sistematizados, explícitos ou não.

Essas ações fazem com que nós professores tenhamos oportunidades de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo de ensino-aprendizagem, promovendo oportunidades de análise da linguagem utilizada na aula, dos objetivos e razões em agir, do contexto social, da escola, dos alunos e de suas necessidades, possibilitando o entendimento sobre o significado das escolhas que fazemos no exercício docente.

A análise feita por meio da ação de informar permite compreender o que de fato acontece durante o ato educativo; distinguir quem fala e para que se fala, quem controla e detém a linguagem e o que isso significa para o contexto social; descobrir que agimos conforme, ou não, nossos propósitos; identificar as razões pelas quais nossos alunos não aprendem, extrapolando os limites da própria aula. Torna também possível a compreensão dos significados construídos no processo de ensino-aprendizagem, levando-nos ao entendimento dos interesses que embasam as ações diárias da sala de aula, isto é, das significações que estão sendo negociados e ou transmitidas.

Nessa perspectiva, a análise reflexiva tem como foco não só o micro contexto da sala de aula, o conhecimento programático transmitido, as atividades didáticas, as questões de ensino-aprendizagem, os papéis de aluno e de professor, mas também o macro contexto social em que estas práticas estão sendo geradas.

A terceira ação é a de confrontar. Nessa etapa, devemos responder aos questionamentos: como cheguei a ser assim? Qual a função social desta aula, nesse

contexto particular de ação? Que tipo de aluno estou formando? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as minhas teorias? Que conceitos as constituíram? Que conexão há entre eles e as teorias educacionais? Quais relações existem entre os conceitos que construí e minhas práticas? A minha prática serve a que interesse?

Nesse momento, reformulamos nossa ação tendo como parâmetro de confronto um quadro sócio-histórico de referência, que nos permite uma compreensão maior do significado de nossas práticas para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. Esse é um momento crucial da reflexão crítica e é com o objetivo de alcançá-lo que devemos abrir mão de análises pontuais, optando por relacionar o contexto da aula com o uso social dos conhecimentos aí construídos (MAGALHÃES, 2002).

A compreensão das nossas ações de sala de aula pode nos levar a uma intervenção produtiva na reconstrução das práticas docentes e a relacionar as construções feitas na escola com os interesses sociais. Para realizar a ação de reconstruir precisamos responder as perguntas: como posso agir diferentemente? Como poderia mudar minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para introduzir mudanças na minha prática?

Em síntese, a nossa proposta de trabalhar essas ações em sessões reflexivas tem como objetivo criar um espaço para que um grupo de professores universitários, no qual nos incluímos, possa refletir criticamente sobre a prática docente. Nesse contexto, trabalhamos em um processo de colaboração, em que auxiliamos o grupo; e o grupo nos auxilia a refletir conjuntamente sobre a nossa prática.

Essa modalidade reflexiva permite que o professor, juntamente com o pesquisador, possa refletir sobre a prática, discutindo os tipos de relações desenvolvidas na atividade educativa, fazendo com que sejam analisados e compreendidos os interesses que subjazem dessas ações e a possibilidade ou não de um trabalho de reestruturação das mesmas.

Magalhães (1996) alerta para o fato de que as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento de processos reflexivos podem ser superadas quando eles se apropriam do conceito científico de ensino e de aprendizagem. Compreendemos a importância da internalização desses conceitos, entretanto, ampliamos essa discussão, propondo que os professores se apropriem do próprio con-

ceito de docência, pois é a partir dessa compreensão que podem conduzir ações discursivas voltadas para criar um ambiente sistematizado para formar o aluno crítico e romper com o quadro clássico de desprofissionalização da profissão de professor.

Como forma de motivar os professores a se apropriarem do conceito de docência como uma atividade profissional, estamos sistematizando as sessões reflexivas utilizando a estratégia da reflexão intrapsicológica<sup>5</sup>. Esse nível de reflexão facilita a análise das práticas docentes na perspectiva de compreensão crítica do contexto educativo.

O trabalho com essa estratégia pode ser realizado com a ajuda de “dispositivos mediadores” (ALTET, 2001, p.33), como: diários, narrativas, o vídeo, entre outros. Neste trabalho, optamos pelo uso do vídeo, pois esse recurso favorece a verbalização, a construção de conhecimentos e a tomada de consciência, constituindo-se em um instrumento de análise das práticas docentes particularmente eficaz (PAQUAY; WAGNER, 2001).

O uso mais comum desse dispositivo mediador, em sessões de autoformação, é empregá-lo para projetar na televisão a gravação da aula de um professor, ou parte dela, em sessões reflexivas colaborativas, com o propósito de motivar o grupo a realizar uma análise crítica sobre o que está sendo projetado (FÉRRES, 1996).

O vídeo vem sendo utilizado como instrumento versátil e útil na promoção da formação docente. Pesquisas como as de D’Antola (1992); Férres (1996); Altet (2001); Paquay e Wagner (2001); Jobin (2002), Kramer (2002); Magalhães (2002) entre outras, vêm demonstrando que esse recurso fornece uma imagem muito próxima do real, o que proporciona aos sujeitos a oportunidade de atingir um nível de análise mais aprofundado sobre suas práticas, em tempo relativamente mais curto do que o fariam utilizando outros recursos, pois o vídeo fornece qualidade e quantidade substancialmente melhor e maior de informações.

Esses autores são unânimes em afirmar que a utilização do vídeo, nas sessões de análise das práticas docentes, permite a formação de uma certa distância emocional entre a percepção que o professor tem de sua ação didática, aproximando-o de uma construção mais objetiva e teórica da docência.

Com base nesses argumentos, estamos fazendo filmagens dos professores ministrando suas aulas. Essas filmagens são projetadas nas sessões reflexivas com o objetivo de colocar os professores

frente à imagem do seu fazer, motivando-os a fazerem uma reflexão intrapsicológica da sua prática. Após a projeção do vídeo, por meio do exercício de reflexão proposto por Smith (1992), o professor filmado executa as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir sua prática respondendo aos questionamentos já explicitados anteriormente. Essa estratégia faz com que os professores alterem o nível de percepção de suas práticas, ampliando a sua consciência profissional.

As reflexões retratadas por meio do vídeo auxiliam no exercício de flexibilidade, formando a consciência reflexiva, dotando-nos de uma autonomia que nos permite fazer opções e defendê-las convincentemente. Esse procedimento concilia reflexão e ação, pois emerge como um recurso por meio do qual tornamos as observações do contexto da sala de aula mais objetivas. As situações vivenciadas no contexto da aula são recriadas pela ação do vídeo, tornando-se objeto de reflexão e análise compreensiva do que foi observado. Libertos dos condicionamentos impostos pela situação prática é possível externalizar nossas práticas, nossos conflitos, nossas teorias e conceitos.

Reconhecemos, assim como outros autores que utilizam essa ferramenta (MAGALHÃES, 2002), a dificuldade que nós professores sentimos na apropriação dessa nova organização discursiva, pois ela exige um constante processo de autoquestionamento e auto-entendimento. Compreendemos que as dificuldades apresentadas no uso dessa ferramenta podem ser superadas a partir do cultivo de uma cultura de confiança mantida entre os parceiros, implicando, necessariamente, em um lento processo de aprendizagem pelo grupo, tanto de estratégias reflexivas quanto de colaboração.

Alertamos, aos que pretendem utilizar a reflexão intrapsicológica, que o trabalho com essa estratégia também envolve cautela e tato no trato das questões relacionadas com a identidade, auto-imagem, representações e conceitos dos professores, pois estes, ao se exporem ao questionamento público, podem se sentir reprimidos e retraídos. Por essa razão, as sessões de reflexão devem ser organizadas, com a mediação de um parceiro mais experiente, no sentido de se limitar a análise e questionamento das ações docentes, isto significa o controle com relação à emissão de juízos sobre as ações dos parceiros envolvidos nesse exercício.

Frente à superação das dificuldades apresentadas e aos resultados que estamos alcançan-

do com essa estratégia, acreditamos que ela é apropriada para nos motivar a refletir sobre a nossa prática, pois traz à tona a nossa imagem de professor. Assim, por meio da projeção na tela, reconstruímos nossa experiência, questionando-nos sobre as implicações sociais da nossa atividade docente. Ao nos vermos em ação, podemos refletir de forma mais sistemática sobre ela. A reflexão, dessa forma, transforma-se em um recurso marcante para a formação do conceito de docência como profissão.

Enfatizamos, neste texto, a importância das sessões reflexivas para o desenvolvimento profissional dos professores, assim como também, a importância de se aprender a refletir e a colaborar para a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à condução da atividade docente. Acreditamos, que essa ferramenta de autoformação contribui significativamente para a reconstrução de conceitos considerados basilares para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a consolidação de práticas mais conscientes.

---

## Bibliografia

---

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. PERRENOUD, Philippe. Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Referência Bibliográfica. NBR 6023. Rio de Janeiro, 2001.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

CARR, W.; KEMMIS, S. Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, Philippe. Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONTRERAS, J. Autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002.

D'ANTOLA, A. (org). A prática docente na universidade. São Paulo: EPU, 1992.

FERRÉS, J. Vídeo e Educação. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

GÁRCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Docência Universitária: conceitos internalizados e competências construídas pelos professores da Universidade Federal do Piauí – Campus de Parnaíba. Teresina, Piauí: EDUFPI, 2003.

JOBIM e SOUZA, S. (org). Imagens do conhecimento. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. Fotografar e Narrar: A produção do conhecimento no contexto da escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.116, jul., 2002.

KRAMER, S. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. Sympósio "Ethics and humanities: dealing with diversity in contemporary research. Fifth Congress of the International Research and Activity Theory. Amsterdam, June, 2002.

\_\_\_\_\_. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n.116, jul., 2002.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M.F; ANDREWS, I. Staff development for school improvement. Library of Congress Cataloging in Publication. Philadelphia, Imago Publishing, 1987.

KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Edición Laertes, 1988.

LEONTIEV, A. N. Actividade, Conciencia Y personalidad. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

- \_\_\_\_\_. O Desenvolvimento do Psiquismo. São Paulo: Moraes, 1978.
- LURIA, A. R. Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento cognitivo. 3.ed. São Paulo: Ícone, 2002.
- MAGALHÃES, M.C.C. Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para a Compreensão Crítica das Ações da Sala de Aula. 5º. Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam: Vrije University, 18-22 de junho. 2002.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em formação de educadores: A pragmática como negociação de sentidos. Cadernos de Lingüística Aplicada, USP, n. 30, p. 57-70, 1996.
- PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SADALLA, A. M. F. de A. Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações. Campinas, São Paulo: Alínea, 1998.
- SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. American Educational Research Journal, v. 29, n 2, p.167-300. 1992.
- \_\_\_\_\_. Reflection in action. Victoria, Deakin University Press, 1986.
- \_\_\_\_\_. A rationale for teachers critical pedagogy: a handbook. Victoria, Deakin University Press. 1987.
- VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone. 1988.
- ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.