

RESENHA DA OBRA
“PROFESSORES E FORMADORES EM MUDANÇA:
RELATO DE UM PROCESSO DE REFLEXÃO E
TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE”
ORGANIZADA POR MARIA ANTONIETA
ALBA CELANI

DENISE I. B. GRASSANO ORTENZI

Universidade Estadual de Londrina

O livro *Professores e Formadores em Mudança* organizado por Maria Antonieta Alba Celani marca a comemoração dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mostra como o este se faz forte ao concentrar-se na implementação e análise crítica de determinadas propostas, como é a de Fullan que gerou a base para todos os artigos do livro.

Publicado num momento em que as instituições de ensino superior de todo o país passavam pela necessidade de reformular seus programas a fim de atender às exigências das Diretrizes Curriculares, o livro traz valiosas contribuições acerca dos elementos envolvidos nos processos de reestruturação. Segundo Celani, em grande parte das reformas educacionais, o que acontece é uma mudança de estrutura sem mudança de cultura, com resultados não satisfatórios. O conceito de reculturação proposto por Fullan como processo reflexivo que conduz ao desenvolvimento de novos valores, crenças e normas, que leva à construção de novas concepções de ensino e de novas formas de profissionalismo, é fundamental para transformações efetivas. A reestruturação, por sua vez, refere-se a mudanças nos papéis, estruturas e outros mecanismos que possibilitam o desenvolvimento de novas culturas.

O programa de formação contínua de professores de inglês relatado no livro por seus docentes visa, segundo Celani, à formação profissional. Segundo a autora, o programa discute a construção da

identidade social do professor de língua inglesa e as maneiras como o conhecimento identitário construído afeta as práticas discursivas e as relações sociais. Visa, também, a capacitar os professores a agirem tanto como indivíduos reflexivos quanto como mediadores de um trabalho reflexivo junto a outros professores em suas escolas e regiões, gerando massa crítica na comunidade de professores e levando ao desenvolvimento da profissão. Além disso, atua no aprimoramento da formação lingüística, atividade essa realizada em parceria com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo. Os autores dos relatos atuaram como docentes

Celani critica o conceito de educação contínua como produto acabado obtido após um tempo determinado, traduzido em cursos de férias, seminários ou oficinas esporádicas, comumente denominados de "reciclagem" por entender que não permitem a integração com o trabalho do dia-a-dia do professor e nem são calcados nas suas necessidades. Essas modalidades seriam um desperdício do ponto de vista econômico por não levarem a uma transformação eficaz da prática. Para ela, o ideal é o fluir constante de idéias, a troca de experiências, de ações, resultantes da reflexão do professor sobre sua prática. A reflexão aparece como componente essencial ao longo de todo o programa e é também através dela que os próprios docentes do programa propõem alterações dos 8 módulos que compõem o curso.

O conceito de reflexão subjacente ao programa é, segundo Celani, de reflexão a partir da prática como local de construção de conhecimento relativo à teoria de ensino-aprendizagem de língua estrangeira capaz de levar à transformação do professor. As práticas discursivas entre formadores e professor-aluno são consideradas ferramenta crucial para a compreensão e transformação dos contextos escolares. Valoriza-se a reflexão crítica com base em Kemmis, que significa localizar-se num *frame* de ação, localizar-se na história de uma situação, participar na atividade social e posicionar-se nas questões. A conceitualização de *reflexão na ação* e *sobre a ação* de Schön mostra-se um arcabouço útil para se explorar as possibilidades de transformações nas representações dos professores relativas a ensinar e aprender inglês, pois está orientado para a solução de problemas e a criação de hipóteses; relacionado a princípios e não a regras; substituição do conhecimento pedagógico por perguntas que decorrem da prática pedagógica.

O programa valoriza a visão de linguagem como prática discursiva, isto é, produções simbólicas, que se constituem nas

práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constituem essas práticas; linguagem como ferramenta psicológica, uma vez que é nas e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem. Celani destaca a relevância do conceito do *agir comunicativo* de Habermas: linguagem como meio pelo qual e no qual se constrói a intercompreensão entre os participantes de uma interação voltada ao entendimento e ao desenvolvimento auto-reflexivo dos envolvidos na ação comunicativa.

Celani, assim como Collins no capítulo 8, lamenta a falta de integração com as autoridades educacionais, o que dificulta a existência de mecanismos mais ágeis e eficientes de integração dos participantes. Essa situação, no entanto, parece ser um fenômeno mundial, conforme aponta Hargreaves (1995). Segundo ele, as pessoas estão sempre querendo que os professores mudem. Em muitos lugares, espera-se que os professores ajudem a reconstruir culturas e identidades nacionais ao mesmo tempo em que se diminui o investimento econômico nas escolas. Governos enfrentando retrações financeiras estão retirando seu comprometimento com a educação e esperando que os professores e as escolas sustentem-se a si mesmos. Daí o abandono, relatado por Celani, em que se encontram os professores de inglês das escolas públicas, com pouca ênfase pelas autoridades educacionais em questões de educação contínua em serviço, problemas esses agravados pela percepção de pais, alunos e professores de que ensinar/aprender inglês na escola pública é uma tentativa frustrante.

No primeiro relato, Duarte discorre sobre as modificações ocorridas no módulo "Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem sucedida". Este módulo buscava a reflexão acerca do fazer e do saber dos professores-alunos, levando-os a uma retrospectiva sobre as diferentes formas e tipos de aprendizagem ocorridos em sua história de vida, e também a considerar como tais experiências podem determinar suas formas de se ensinar. O módulo teve como referencial para reconstrução os pressupostos da Psicologia Humanista, a Abordagem Centrada na Pessoa (Carl Rogers) que sugere as atitudes de Congruência, Consideração Positiva e Empatia como facilitadoras de mudanças construtivas nos indivíduos e os Princípios Básicos e Elementos da Aprendizagem Significativa da própria Duarte.

As atividades do módulo compreenderam leitura e discussão de textos "provocativos" (um conto, um filme e uma fábula) e textos

sobre motivação e aprendizagem, reflexões individuais na forma de relatos, diários e discussões em grupo; discussão de aspectos teóricos da Aprendizagem Significativa retomados e ilustrados pelas histórias dos personagens do filme, do conto, da fábula e dos personagens do curso. Os professores foram levados a refletir acerca das atitudes facilitadoras, identificá-las em seus ex-professores e em si mesmos e buscaram assumir essas atitudes no dia-a-dia da sala de aula de forma planejada.

As transformações ocorridas no módulo, segundo Duarte, referem-se a uma mudança de ênfase, de reflexões sobre a aprendizagem do professor para reflexões sobre seu fazer, concretizando-se em mais leituras e discussões sobre o componente afetivo das relações interpessoais da sala de aula e das atitudes facilitadoras do professor.

O relato de Duarte suscita alguns questionamentos sobre a perspectiva de formação de professores adotada. Até que ponto existe em seu módulo espaço para se refutar as teorias propostas? Parece-me que os professores são levados a moldar suas ações de modo a incorporar elementos da Aprendizagem Significativa através de procedimentos reflexivos. A meu ver é preciso examinar se não continuamos a fazer treinamento de professores com uma roupagem reflexiva. A reflexão pode ser um meio para levar os professores a agirem de maneira diferente do que agiam, mas não necessariamente observando os fins educacionais maiores para os quais se orienta o ensino ou critérios morais e éticos, o que caracterizaria a reflexão crítica para Zeichner (1994).

O segundo relato refere-se às modificações ocorridas no módulo "Necessidades e priorização de habilidades" conduzido por Ramos. A autora faz análise, discussão e avaliação da própria prática e da prática dos professores de escolas públicas envolvidos no curso tomando como objetos de reflexão os conteúdos propostos e as tarefas e ações pedagógicas que nortearam o processo de ensino-aprendizagem dos professores-alunos. Para isso faz uso de reflexões e notas pessoais, comentários, avaliações dos professores-alunos, discussões com o grupo de professores e pesquisadores do curso. As mudanças ocorridas no módulo relacionaram-se aos conteúdos, atividades e ações pedagógicas, bem como à tentativa de integração com os outros módulos através do processo de *networking*, em termos de reculturação.

No artigo seguinte, Castro discute os fatores que desencadearam a reestruturação do módulo por ela conduzido e o possível papel

dessa reestruturação na reconstrução do conhecimento prático dos professores-alunos. As atividades do módulo incluíam análise de aulas, identificação de características e princípios subjacentes a métodos e abordagens, e concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem em contraponto com as visões dos PCN-LE. Castro relata que o trabalho realizado em dois anos teve resultados como o distanciamento ou estranhamento dos professores-alunos em relação a suas escolhas instrucionais; percebeu que estes não transpunham os conhecimentos sobre as teorias de ensino aprendizagem e de linguagem para análise de outras situações de sala de aula, como a de suas próprias aulas em módulos posteriores e não percebiam nenhuma relevância desse conhecimento para seu trabalho; os professores-alunos, por sua vez, relataram a sensação de “retirada do tapete” sem nada colocado em seu lugar.

A autora destaca o papel do conflito no processo de reculturação e conseqüente transformação. Segundo ela, o processo de reestruturação do módulo foi decorrente de suas inquietações (e de outras docentes do curso) e de sua própria reculturação. O processo de reestruturação abrangeu modificações intra e inter-módulos. Dentro do módulo, as modificações ocorreram no sentido de buscar a complementação entre conhecimento científico (teórico) e conhecimento cotidiano (prático). Em termos de atividades, isso significou partir dos contextos de atuação dos professores-alunos para estabelecer relações com os conhecimentos teóricos.

O artigo de Lessa “Transform[ação]: uma experiência de ensino” enfoca as mudanças pelas quais o módulo “Reflexão sobre a prática social da fala” passou e está passando. Inicialmente o módulo visava à reflexão sobre o processo e as estratégias envolvidas no desenvolvimento da capacidade de expressão e compreensão da linguagem oral, passando com o tempo à reflexão sobre a ação de ensinar uma habilidade (O que faço? Para que faço? Como posso mudar o que faço?).

Em seu artigo, Lessa aborda a questão da não-linearidade no processo de transformação, os níveis desse processo, os conceitos de rede, reculturação, retiming e reestruturação. Em suas próprias palavras, “a preocupação em um processo de reformulação deve ser a de ajudar os educadores a perceber suas crenças e suas origens e atingir a coerência em suas próprias metas e ações e não a de tornar o sistema coerente. Como conclui Fullan (1996), a mudança educacional é inerente, endêmica e inelutavelmente não coerente”.

Embora os elementos *rede*, *reestruturação* e *reculturação* estejam interligados, nem sempre os três se efetivam. A autora salienta que sem reculturação não há reforma efetiva.

Romero analisa as mudanças pelas quais o módulo "Auto-avaliação no processo reflexivo" passou e mudanças que ele provocou. A autora identifica as forças geradoras relacionadas ao estabelecimento de redes e reculturação: a) amadurecimento teórico, b) discussões e avaliações com colegas de curso sobre o papel de cada módulo na constituição do professor-alvo e c) resultados percebidos através das tarefas realizadas com os professores-alunos durante e após o módulo.

Romero indica que os elementos que provocaram as alterações no módulo foram as modificações em suas concepções, conhecimento e experiência ocorridas entre o planejamento e a implementação do módulo, bem como a percepção das colegas que ministraram módulos anteriores de que havia necessidade de conhecerem melhor o contexto de atuação dos professores-alunos, bem como suas crenças, valores e normas. Com essa finalidade, foi introduzida a autobiografia entre as abordagens para reflexão, que foi bem recebida pelos participantes. Por sua vez, os auto-relatórios e os diários colaborativos foram excluídos. A análise de aulas gravadas em vídeo, atividade compulsória, foi considerada por Romero como um dos pontos principais do módulo e do curso como um todo, apesar de lhe parecer uma tarefa de sofrimento mútuo. A autora reconhece que essa atividade causa sentimentos de medo e sensação de exposição da intimidade nos professores. No entanto, por valorizar seus efeitos positivos, procurou mantê-la com algumas modificações na maneira de conduzi-la. A etapa inicial passou a ser o depoimento de professores de turmas anteriores com relação a sua experiência com o vídeo seguida da análise de aulas desses professores com base em perguntas sobre os objetivos, as atividades, a aprendizagem e outra de inferência de concepção de ensino do professor e ainda uma que leva à reconstrução (como poderia ser diferente?).

O relato de Lieff intitulado "O ensino da pronúncia do inglês numa abordagem reflexiva" tem como ponto de partida uma reflexão sobre sua própria trajetória como professora e sobre o papel da fonologia na formação do professor. A autora concorda com Fullan que o movimento individual é o centro de qualquer iniciativa de mudança e para ela houve ambiente favorável para que ele fosse posto em marcha através das interações com colegas e das leituras realizadas.

Ao descrever a concepção inicial do módulo, Lieff destaca que o aluno é levado a investigar e refletir sobre aspectos relevantes do sistema fonológico do inglês, bem como sobre as estratégias utilizadas pelos professores-alunos em seu processo de aprendizagem individual e coletivo.

Os alunos-professores escreviam notas reflexivas, utilizadas por Lieff como subsídio para reestruturação do curso. Na nova versão, o módulo passou a enfatizar a experiência, o conhecimento prévio e o uso da língua por parte dos aprendizes e a encorajá-los a aprender de forma independente. Dessa forma, pretende envolver o aluno com a própria aprendizagem para que perceba a diferença entre a mudança como idéia e mudança como realidade e ação, com a sustentação dessa mudança e com a vontade e determinação de continuar aprendendo. Lieff apresenta convicções firmes sobre o valor da formação continuada, que se sobressaem em seu relato diante dos conteúdos de seu módulo.

Liberali avalia os temas fundamentais do módulo sob sua condução: a perspectiva de reflexão, a perspectiva do papel do multiplicador, a perspectiva da relação multiplicador-professor, a perspectiva do tipo do trabalho do multiplicador e discute as transformações pelas quais o módulo passou baseada nos planos de curso, nas atividades desenvolvidas, nos depoimentos dos alunos, nas aulas filmadas do módulo e nos depoimentos de pesquisadores e professores do programa.

O ponto forte do relato de Liberali é a discussão em torno das ações para reflexão crítica, bem como de modelos e estratégias para condução da reflexão, pontos sobre os quais ocorreram mudanças no módulo. A autora expõe a proposta de reflexão crítica de Smyth (descrever, informar, confrontar e reconstruir), adotada como atividade da primeira parte do curso; na segunda parte, incorporou-se a tentativa de fazer relações com o contexto, de identificar a organização textual mais adequada para a realização das ações de Smyth, de trabalhar as escolhas lingüísticas para a realização das ações; na segunda parte foi dada maior ênfase na confrontação e reconstrução com base nos PCN. Além disso, examina as três estratégias para reflexão (observação de aulas gravadas, diários e sessões reflexivas). Liberali conclui que o módulo assumiu um caráter mais prático, já que as discussões partem de dados trazidos pelos professores-alunos, e os PCN foram tomados como referência para reconstrução.

Collins utiliza a proposta de re-estruturação e re-culturação de Fullan como filtro analítico para fazer uma retrospectiva sobre a experiência com seu módulo. A autora inicia seu artigo com questionamentos necessários para se redimensionar a proposta canadense com vistas ao programa de formação continuada no qual estava envolvida. Collins discute que o professor-aluno de seu curso não conta com suporte nem do governo nem da direção da escola onde trabalha; não tem um grupo de professores na escola com os quais repensar a prática. Assim sendo, não se estabelecem as condições para um trabalho em rede, o que difere radicalmente do contexto de origem da proposta de Fullan.

Um outro ponto discutido por Collins é a questão das evidências de que o processo de mudança esteja acontecendo. Em seu caso, afirma que procurou buscá-las em depoimentos e produtos apresentados em sala de aula, como planos de aula apresentações e discussões orais.

Collins faz uma exposição da proposta de papéis para o texto e a gramática que norteia o módulo e discorre sobre as mudanças ocorridas, que foram basicamente mudança de foco (língua como objeto para língua como prática social, por exemplo). Mais importante que isso, identifica pontos nos quais não parecem ter ocorrido mudanças: integração do professor de inglês com outros professores nas escolas; desenvolvimento de ações mais colaborativas com e entre os alunos dos professores-alunos. A meu ver, o reconhecimento desses pontos é fundamental, pois indica aspectos profundamente arraigados na cultura do professor.

Os artigos de Ribeiro e Dudas "Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo" e "Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática" têm estruturas bastante semelhantes. Os dois trabalhos buscam conhecer representações do professor, compartilham do mesmo conceito de representação (visão pós-estruturalista e baseada no interacionismo sócio-discursivo) e, tiveram os dados coletados através de questionários inicial e final. Diferem, no entanto, quanto ao tipo de representação investigado. Ribeiro analisa as representações do professor faz de si mesmo enquanto Dudas investiga as representações do professor sobre sua prática docente. Ambos procuram evidências de transformação do professor manifestadas na linguagem. Os dados de Ribeiro evidenciaram algumas transformações na linguagem dos professores,

percebidas em descrições mais claras e precisas de aspectos de sua prática, revelando que os professores incorporaram o que foi discutido nos módulos. Já Dudas encontrou poucas mudanças nas respostas aos dois questionários. As únicas mudanças percebidas referem-se a uma melhoria na capacidade de nomear suas ações.

Cabe aqui questionar a relação direta que se procura entre a reflexão e mudanças. É natural que haja uma expectativa de que a reflexão contribua com a melhoria da ação. No entanto, acredito que ela passe primeiramente pela compreensão da ação dentro de um contexto, que não implica em mudanças imediatas.

Pinheiro em "O processo reflexivo e a tomada de consciência do professor multiplicador" procura verificar como o curso Reflexão sobre a Ação e o envolvimento dos professores-alunos como organizadores de oficinas mensais pode estar criando uma nova postura nesses professores, transformando de forma eficaz suas representações sobre si mesmos e sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como sua prática profissional na formação do multiplicador.

Pinheiro defende a indissociabilidade entre vida pessoal e vida profissional, localizando evidências dessa relação nos dados coletados através de notas de campo, entrevistas e textos produzidos por professoras-alunas. Segundo ele, a experiência de reflexão promovida durante o curso fez com que as professoras-alunas expandissem a atitude reflexiva para outros campos como a vida familiar, por exemplo.

Seu texto é mais argumentativo e filosófico do que exatamente uma exploração teórica. O autor apresenta sua visão sobre o papel da reflexão como um projeto de vida e entende a tarefa do multiplicador como uma missão.

O artigo de Minatti "A formação contínua: implicações para a formação do professor multiplicador" examina o processo de desenvolvimento de um professor multiplicador participante do programa de formação continuada. Ela procura verificar em que estes professores acreditavam ao iniciar o processo e como essas crenças iam se modificando a fim de obter uma percepção ampliada de como se dá o processo de quem já passou ou está passando por uma experiência de formação reflexiva.

A seu ver, o professor multiplicador age como o meio de atingir outros professores; através da reflexão, adquire uma visão crítica sobre sua prática, reconhece que pode modificá-la e torná-la eficaz.

Os resultados de sua investigação, no entanto, apontam algumas dificuldades na ação desse professor. Entre elas estão a falta de apoio da escola e a falta de interesse por parte dos colegas em participar das oficinas propostas pelo multiplicador.

Discussão

A coletânea contribui, juntamente com outras obras publicadas nesta década (Pimenta & Ghedin, 2002; Perrenoud, 2001 entre outros) para a discussão conceito de reflexão. Embora fique clara a base teórica do programa, percebe-se ao longo dos relatos que seus autores apresentam diferentes entendimentos do que seja reflexão e das condições para que ela se estabeleça. Duarte, Ramos, e Pinheiro parecem adotar uma perspectiva que assume que a reflexão crítica ocorre de maneira mais informal, como uma resposta a determinadas atividades ou questionamentos. Já Lessa e Liberali adotam o pressuposto de que a reflexão se dá de maneira sistematizada através de ações e instrumentos específicos para esse fim.

Sob o rótulo de reflexão crítica encontramos entendimentos variados. Para Zeichner (1994), por exemplo, ela incorpora critérios morais e éticos no discurso da prática; a ação é orientada pela busca de objetivos educacionais, atividades e experiências que levem a formas de vida mais justas e igualitárias, questionando-se quem está se beneficiando com os fins atingidos. Já o entendimento de reflexão crítica adotado no programa consiste em localizar-se num *frame* de ação, localizar-se na história de uma situação, participar na atividade social e posicionar-se nas questões. Embora não sejam concepções radicalmente opostas, acredito que trazem implicações para sua implementação.

A meu ver, o alcance do domínio crítico está ligado à maneira como os professores e formadores percebem seu trabalho. Se não o percebem como político, dificilmente estarão abordando questões dessa ordem em suas reflexões. Seria necessário rever a percepção que os professores têm de seu trabalho, percepção essa desenvolvida ao longo de toda sua história educacional, para então atuar nela de forma a desenvolver uma consciência crítica (Ortenzi, 1997).

A obra de Celani serve ainda como objeto de estudo das escolhas lingüísticas dos próprios docentes pesquisadores, manifestadas em seus relatos. O uso de metáforas e imagens, por exemplo, revela

as representações que esses autores têm do processo de formação reflexiva e do processo de reestruturação educacional, como pode ser observado nos termos abaixo: *puxar o tapete* como a desconstrução das práticas, reflexão como um *caminho* para pensar e repensar a prática, como uma *viagem de descobertas* (Celani); *encantos* como resultado do processo de reflexão sobre a prática e *sofrimento mútuo* como processo de análise de aulas gravadas em vídeo (Romero); reestruturação como um *percurso*, educação como *milagre*, aprendizagem como *crescimento* (Duarte); reculturação como *viver numa casa em reforma*, trabalho coletivo de reflexão como *olhar com muitos olhos* (Collins); a tarefa do multiplicador como uma *missão* e até mesmo um *sacrifício* (Pinheiro).

Os leitores que se beneficiariam com essa obra seriam aqueles envolvidos no planejamento e reestruturação de cursos que teriam como contribuição principal o ponto de vista dos alunos e dos professores. Conforme dito anteriormente, essa é uma situação pela qual estão passando todos os cursos de graduação do país. A obra seria de interesse, ainda, para aqueles que promovem experiências de formação continuada, pois oferece *insights* sobre o que acontece quando professores se tornam alunos.

Bibliografia

CELANI, M.A.A. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

HARGREAVES, Andy. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell, 1995.

ORTENZI, D.I.B.G. A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1997.

PERRENOUD, P. *Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ZEICHNER, K.M. Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In: I. CARLGRÉN, G. HANDAL & S. VAAGE. *Teachers' Minds and Actions*. London: The Falmer Press, 1994.