

FORMAR PROFESSORES COMO PROFISSIONAIS REFLEXIVOS

Donald A. Schön¹

Como sabem, estamos agora no meio de um dos processos cíclicos de reforma educativa. Mais uma vez, tomamos consciência das inadequações da educação na América. Como é hábito, atribuímos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas. Alguns legisladores iniciaram um processo tendente a instituir um controlo regulador das escolas, procurando legislar sobre o que deve ser ensinado, quando e por quem, contemplando ainda os modos de testar o que foi aprendido e se os professores são competentes para o ensinar.

Neste processo, estamos a repetir um modelo já conhecido de política de reforma, ou seja, uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para uma periferia de instituições locais é reforçada através de um sistema de prémios e de punições. Tais intervenções induzem as instituições periféricas a tornear os regulamentos, a «*arranjar*» os relatórios de modo a sintonizá-los com a política central e a fazer uma interpretação literal das medidas em detrimento das intenções que lhes estão subjacentes, tal como as crianças aprendem a obter boas notas em vez de aprenderem os conteúdos que são ensinados. O resultado de tudo isto é uma espécie de jogo paralelo entre as escolas na periferia, que procuram continuar a fazer as mesmas actividades, e as autoridades centrais ou regionais que tentam controlar os comportamentos das escolas. Todas estas respostas das escolas são tentativas para conservar uma preciosa liberdade de decisão.

Subjacente ao debate sobre estas intervenções situam-se três questões principais:

1. Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver?
2. Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?
3. Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?

A vaga actual de reformas educativas oferece uma oportunidade única para reexaminar estas questões, pois o que está a acontecer na educação reflecte o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre *o saber escolar e a reflexão-na-acção* dos professores e alunos.

Antes de me debruçar mais profundamente sobre esta ideia, é preciso dizer que ela nada tem de novo. Muito daquilo que acabei de referir pode ser encontrado nas obras de escritores como Leon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins, todos pertencendo, se bem que de formas diversas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico.

Consideremos o *Teacher Project*, o trabalho de Jeanne Bamberger e Eleanor Duckworth. Com um pequeno grupo de professores do ensino básico em Cambridge (Massachusetts), Bamberger e Duckworth realizaram um seminário onde, durante várias horas por semana ao longo de três ou quatro anos, procuraram ajudar os professores a familiarizar-se com as suas estratégias de aprendizagem de matérias tais como a matemática, a física e a música. Um dia

¹ Donald A. Schön é professor do “Massachusetts of Technology” (Estados Unidos da América). Texto extraído de: NÓVOA, António (Coord.). Os Professores e a sua Formação. 3ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997. A primeira versão do texto foi publicada em 1988. Seleção, digitação, diagramação de José Lino Hack e Mara Brum. Pelotas, FaE-UFPel, setembro de 2014.

mostraram aos professores um vídeo sobre dois rapazes separados um do outro por uma cortina opaca. Cada um dos rapazes tinha diante de si um conjunto de sólidos geométricos de diferentes tamanhos, formas e cores. Em frente de um dos rapazes estava um modelo fixo; defronte do outro, encontrava-se uma miscelânea de sólidos geométricos, que o segundo rapaz teria de transformar no modelo fixo seguindo as instruções do primeiro. À medida que os professores viam o filme, observavam que, embora as instruções do primeiro rapaz parecessem bem formuladas, o segundo estava cada vez mais confuso. Os professores diziam coisas como: *O segundo rapaz parece ser um aluno de aprendizagem lenta. Não consegue estar atento durante muito tempo, Não consegue seguir as instruções.* Neste momento, uma das investigadoras salientou: *Parece-me que o primeiro rapaz deu uma instrução errada pois disse, «Põe o quadrado verde», mas não existem quadrados verdes, só há quadrados laranja e as únicas coisas verdes são os triângulos.*

Uma das vantagens do vídeo é que pode ser revisto, e por isso os professores puderam voltar atrás e observar o filme uma vez mais. Com efeito, concluíram que as instruções do primeiro rapaz se referiam a um quadrado verde quando não havia quadrados dessa cor. À medida que continuavam a observar o filme, ficaram surpreendidos ao notar que, de facto, o segundo rapaz era exímio no cumprimento das instruções, encontrando sentidos em indicações sem nexos. Foi então que um dos professores notou algo de surpreendente: *Aquilo que acabámos de fazer, foi dar razão ao aluno.* Essa expressão - *dar razão ao aluno* - inspirou os professores durante os restantes dois anos do seminário.

Neste exemplo estão contidas duas formas diferentes de considerar o **conhecimento**, a **aprendizagem** e o **ensino**. Existe, primeiro que tudo, a noção de *saber escolar*, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento.

Por outro lado, o saber escolar organiza-se em categorias. Como exemplo, consideremos o psicólogo russo, Luria, que estudou o desenvolvimento cognitivo em camponeses no momento da colectivização da agricultura. Luria mostrava-lhes uma colecção de imagens de objectos e dizia: *Associe as coisas que têm a ver umas com as outras.* Uma destas colecções continha uma serra, um martelo, um machado e um tronco. Quando Luria dizia, *Associe as coisas que têm a ver umas com as outras*, os camponeses que tinham frequentado as escolas colectivas respondiam: *Bem, a serra, o machado e o martelo podem associar-se, porque são utensílios.* No entanto, outros camponeses afirmavam: *Bom, pode usar-se a serra para cortar a madeira para as fogueiras; pode usar-se o machado para cortar a madeira para as fogueiras; por isso é possível associar o tronco, o machado e a serra.* Então, Luria retorquiu-lhes: *Eu tenho um amigo que diz que todos os utensílios estão associados.* A resposta dos camponeses foi pronta: *O seu amigo deve ter muita lenha para fazer fogueiras!*

Agrupar objectos de acordo com os seus contextos situacionais é muito diferente do que agrupá-los numa só categoria. Neste sentido, o saber escolar é categorial.

Finalmente, existe a ideia muito importante de que o conhecimento molecular, certo, factual e categorial, é também *privilegiado*. Se um aluno tiver problemas na aquisição dos saberes escolares, trata-se de um problema seu. Inventamos então categorias (por exemplo, "*aprendizagem lenta*") para explicar esta realidade, as quais, no fundo, só servem para nos livrarmos de informações que nos poderiam perturbar.

A estratégia de ensino baseada no saber escolar é análoga à estratégia e concepção do conhecimento implícitas na vaga actual de reformas educativas. Uma mensagem é difundida do centro para a periferia através de uma lógica de comunicação e de controlo. O conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. De facto, quando o governo procura reformar a educação, tenta *educar* as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças.

É possível ilustrar uma segunda visão do **conhecimento** e do **ensino** através dos professores que *deram razão ao aluno*. Os professores reconheceram nas crianças uma capacidade que o filósofo Michael Polanyi designa de "*conhecimento tácito*": espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que conserta uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno meu me dizia, falando de um seu aluno: *Ele sabe fazer trocos mas não sabe somar os números*. Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

Há muitos anos, o Conde Leon Tolstoi, no tempo que mediou entre *Os Cossacos* e *Guerra e Paz*, fundou uma escola na sua propriedade de Yasnaya Polanya, para ensinar os filhos dos camponeses. Devido à sua grande energia, o projecto alargou-se com a criação de cerca de setenta escolas, de uma escola de formação de professores e de um jornal pedagógico. A passagem seguinte ilustra a sua opinião sobre a individualização no ensino dos rudimentos da leitura:

"Todos os indivíduos devem, no mais curto espaço de tempo, ser ensinados individualmente de modo a adquirir a arte da leitura. Por isso deverá haver um método particular para cada um deles. O que é uma dificuldade intransponível para um, não o será para outro, e vice-versa. A um aluno que tenha boa memória, ser-lhe-á mais fácil memorizar as sílabas do que compreender as consoantes mudas... Outro compreenderá instintivamente a lei da combinação das palavras lendo-as na íntegra... O melhor professor será o que tiver uma resposta pronta para a questão que preocupa o aluno. Estas explicações dão ao professor o conhecimento do maior número possível de métodos, a capacidade de inventar novos métodos e, acima de tudo, não provocam uma adesão cega a um método, mas a convicção que todos os métodos são unilaterais e que o melhor método será o que der a melhor resposta a todas as dificuldades possíveis que o aluno tiver, quer dizer, não um método, mas uma arte e um talento".

O processo de reflexão-na-acção, tal como Tolstoi o descreve, e tal como *o dar razão ao aluno* ilustra, pode ser desenvolvido numa série de "*momentos*" subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um **professor reflexivo** permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de **reflexão-na-acção** não exige palavras.

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e reflectir *sobre* a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir *sobre a* reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Tipicamente, a **reflexão-na-acção** de um professor implica a questão importantíssima das representações múltiplas. Já mencionei o exemplo de Luria em relação à lenha. Também existe o interessante trabalho realizado por Sylvia Scribner que observou o modo como os leiteiros atendiam as encomendas numa fábrica de Nova Iorque. Notou como eles dispunham as garrafas de leite nos caixotes (por exemplo, três garrafas de chocolate, duas garrafas de natas, etc.). Descobriu que os leiteiros experientes o faziam muito mais rapidamente do que as pessoas que tinham acabado a escola há pouco tempo, apesar destes terem mais habilitações académicas. Reparou que os leiteiros com experiência usavam o próprio caixote, com as suas doze aberturas, como uma unidade de cálculo; por exemplo, olhando para o caixote e vendo

só uma abertura verificavam que só continha onze garrafas, vendo-o meio cheio sabiam que continha seis garrafas. Faziam contas com o caixote, como "*uma coisa com que pensar*", tal como Seymour Papert disse, empregando uma estratégia de representação muito diferente de uma lista de números.

No Massachusetts Institute of Technology tive a oportunidade de estudar os esforços realizados por alguns engenheiros para construir computadores aplicáveis ao estudo da engenharia. Um trabalho muito interessante, feito por John Slater, é um programa informático chamado "*Growltiger*" que permite desenhar estruturas tais como uma ponte ou um andaime. O utilizador tem de especificar as cargas a serem aplicadas sobre a estrutura, após o que um programa inserido no sistema analisará rapidamente como a estrutura se deforma com o peso, produzindo uma representação visual dessas deformações. Como todo este processo se desenrola rapidamente, o estudante pode fazer experiências, pode formular perguntas e pode observar como as deformações se alteram. Alguns estudantes que utilizaram o programa afirmam que, apesar de terem estudado e de saberem a teoria das estruturas, não tinham tido até esse momento a "*noção do comportamento de uma estrutura*", como se quisessem dizer: "*Eu devia saber a teoria, estudei-a, e posso até dizer as fórmulas. Mas não tinha realmente compreendido como ela funcionava até ter feito estas experiências, uma após outra, e ter observado os resultados*". De certo modo, o facto de se saber a **teoria**, no sentido de saber as proposições relevantes e as fórmulas, não é o mesmo do que ter a "*noção do comportamento da estrutura*", o que permite antecipar como ela se deformará com o peso.

Numa escola do ensino básico que eu conheço, uma professora pediu aos alunos que medissem os troncos das árvores com um cordel e depois que pendurassem esses cordéis de vários comprimentos na parede. Mas houve uma aluna que se recusou a esticar o seu cordel; em vez disso, pendurou-o em forma de laçada. Para ela, o comprimento de uma laçada não era o mesmo de um cordel estendido. É possível afirmar que a aluna não percebeu o que se pretendia. E, de facto, ela não entendeu a idêia do comprimento de uma linha enquanto quantidade que é constante, independentemente da forma que toma. Mas houve algo, no entanto, que ela entendeu: a qualidade especial da forma *em laçada*.

Se alguma vez tentaram ensinar escrita musical, ou ouviram uma criança a tentar aprendê-la, terão observado a dificuldade de tocar ou cantar uma melodia coerente a partir da pauta. A escrita musical mostra barras que dividem a melodia em unidades métricas constantes. Mas uma melodia *atravessa* essas unidades. Há pessoas que sabem cantar ou tocar "*de ouvido*", mas não sabem ler as pautas. Pelo contrário, a maioria das pessoas que aprende a escrita musical não consegue de início usá-la de modo a produzir uma melodia coerente; após terem aprendido a escrita, terão de aprender a construir uma coerência musical.

Todos estes exemplos ilustram a diferença entre o que eu e Jeanne Bamberger designámos por representações "*figurativas*" e "*formais*". As figurativas implicam agrupamentos situacionais, contextualizados: as relações que se estabelecem na maior proximidade possível das experiências quotidianas. As formais implicam referências fixas, tais como linhas, escalas, mapas com coordenadas, medidas uniformes de distância: numa palavra, o saber escolar. Através da **reflexão-na-acção**, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um "*progresso*". Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação.

Uma outra dimensão da **reflexão-na-acção** consiste no que Israel Scheffler designou por *emoções cognitivas*. Tem a ver com confusão e incerteza. **É impossível aprender sem ficar confuso**. Como costumava dizer o meu velho amigo, Raymond Hainer: "*Só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela*". Mas isto significa que a **aprendizagem** requer que se passe por uma fase de **confusão**. E há algo mais incómodo ou mais marcante do que a confusão? Dizer numa sala de aula, *Estou confuso*, é o mesmo que dizer, *Eu sou burro*. Um **professor reflexivo** tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem (por exemplo, *O que se terá passado na cabeça daquela criança para ter pendurado o cordel em forma de laçada?*), então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá

reconhecer o problema que necessita de explicação.

O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Se só houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão. Um dos participantes no *Teacher Project* formulou muito bem esta idéia:

"A palavra mágica é **resposta**. Sempre pensei que toda a gente tinha as respostas, respostas melhores do que as minhas, decerto. As respostas tinham sido dadas pelos autores de livros, produtores de filmes e programas, pessoal administrativo; toda a gente tinha uma resposta correcta para tudo, uma resposta melhor do que a minha, porque sabiam mais. Existe um sentido de segurança em pensar que existe uma resposta, algures, que existe sempre uma resposta a cada situação. Se um sistema trabalhou durante anos de acordo com um determinado conjunto de pressupostos, então a responsabilidade das pessoas é aprender esse sistema e dominá-lo. O sistema é a resposta. Temos de nos moldar de modo a encaixar nele. Este é o objectivo, em vez de ser o meio para atingir um fim. Que estupidez! O que temos de fazer é desenvolver a nossa compreensão sobre o sistema para que possamos explorar os meios de o melhorar. A precedência histórica não significa um modelo futuro; quer dizer algo a ter em conta no futuro, algo a reter na memória quando tentarmos uma nova abordagem. Mas é arriscado tentar algo de novo, é preciso possuir-se autoconfiança, desenvolvida a partir de uma consciência interior e da auto-estima".

No *Teacher Project*, Eleanor Duckworth e Jeanne Bamberger aprenderam a medir o progresso através da frequência e do entusiasmo com que os professores davam voz à sua **própria confusão**, não com vergonha mas com orgulho, exclamando, por exemplo, quando alguém ameaçava dar-lhes a resposta certa: *Ainda não estou pronto para a ouvir!*

Até agora, falei de **reflexão-na-acção** em termos da interacção do professor com a compreensão do aluno em relação a uma determinada matéria. Agora gostaria de reflectir por um momento sobre a **interacção interpessoal** com um aluno ou um grupo de alunos. Imaginemos, por exemplo, que um professor pergunta: *Viste o eclipse ontem?*; e um dos alunos responde: *O meu pai disse que não houve, porque o céu estava carregado de nuvens*. Se o professor se sentir ansioso relativamente a sua própria autoridade, a resposta pode provocar-lhe uma atitude defensiva e o desejo de reassumir a autoridade. Admitamos, no entanto, que o professor assumia a resposta como um estímulo para pesquisar, para **reflectir-na-acção**? Como o poderia fazer? Se começar por tomar uma atitude defensiva, terá de *entender* esse seu impulso e transformá-lo em curiosidade. Tem de defender aquilo em que acredita, mas, paradoxalmente, também pode convidar o aluno a desafiá-lo, dizendo, por exemplo: *Se me demonstrares que estou errado, como fazem freqüentemente os meus alunos e colegas, então posso aprender com o que me disseres e sentir-me-ei recompensado por saber que estou a aprender a partir de um erro. Ser capaz de o reconhecer é muito estimulante. Posso realmente aprender com os meus próprios erros*. Este posicionamento algo paradoxal é necessário se o professor quiser funcionar como um **profissional reflexivo**. Caso contrário, sentir-se-á assustado ao ver-se confrontado com um erro que cometeu e tentará controlar a situação para evitar que o seu erro venha a ser descoberto.

À medida que os professores tentam criar condições para uma **prática reflexiva**, é muito possível que se venham a confrontar com a burocracia escolar. A experiência dos professores que seguiram até ao fim o *Teacher Project* é muito elucidativa, ainda que algo deprimente. Um deles disse: *Vou deixar a minha escola. O que aprendi aqui é demasiado bom para ela*. Um outro afirmou: *Vou tentar criar uma aula aberta, uma escola alternativa*. Sentiam-se ambos frustrados pela resistência oferecida pela escola relativamente às iniciativas que davam razão aos alunos. A burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar. Isto pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de uma aula, ou seja, uma quantidade de informação que deve ser "*cumprida*" no tempo de duração de uma aula. Mais tarde os alunos serão testados para determinar se a quantidade de informação foi transmitida de forma adequada. A escola divide o tempo em unidades didácticas e divide o espaço em salas de aula separadas que representam níveis, tal como os horários letivos representam períodos de tempo nos quais se dá cumprimento a planos de aula. Do mesmo modo, a progressão nos diferentes níveis representa uma passagem de moléculas mais simples do saber escolar para outras mais complexas. Os testes são feitos para medir este progresso, e os

professores também são medidos pelos resultados dos seus alunos, e promovidos, pelo menos em parte, de acordo com esta prática. O sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar.

Uma iniciativa que ameace esta visão do conhecimento também ameaça a escola. Quando um professor tenta ouvir os seus alunos e **reflectir-na-acção** sobre o que aprende, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma **prática reflexiva** eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se **profissionais reflexivos** devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a **reflexão-na-acção** seja possível. Estes dois lados da questão - aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja *possível* ouvir os alunos - devem ser olhados como inseparáveis.

Existe uma experiência interessante no sentido de estimular a investigação colectiva sobre a burocracia escolar. Norman Newberg, juntamente com uma equipa de professores, gestores, pais e alunos de várias escolas do ensino básico e secundário de Filadélfia, tem trabalhado sobre a questão do abandono escolar. A opinião inicial de Newberg era que os grupos profissionais nas escolas, isolados uns dos outros, se apoiam naquilo que pensam ser ensinado a um nível que não é o seu, e circunscrevem as suas tarefas ao âmbito da escola. Newberg encorajou a sua equipa a examinar os registos escolares, o que lhe abriu novas perspectivas: os alunos que abandonavam a escola, ou que estavam em risco de a abandonar, ultrapassavam sessenta por cento do total dos alunos do ensino secundário.

Não foi fácil fazer com que os professores e os gestores falassem abertamente entre si acerca deste fenómeno chocante, pois os debates tendiam a transformar-se em acusações mútuas; os professores dos diversos níveis de ensino, por exemplo, culpavam-se uns aos outros. Newberg organizou um programa de visitas entre escolas dos vários níveis. Começou por levar as pessoas a pensar sistematicamente acerca dos abandonos, considerando que as suas causas eram da responsabilidade de *todos*. Encorajou ainda os membros da sua equipa a darem explicações explícitas sobre as razões que haviam conduzido os alunos para situações de risco. Quando as suas afirmações entravam em conflito, tentava canalizar a discussão para os pontos de discordância; por exemplo, os responsáveis pela direcção das escolas secundárias e os professores tinham atribuído os abandonos a um fenómeno de "*promoções sociais*" nos níveis mais elementares; descobriram que de acordo com a política das escolas do nível mais elementar, os alunos entre o quarto e oitavo ano só podiam permanecer uma vez nesse ano. Quando a equipa perguntou aos alunos do décimo primeiro e décimo segundo anos quais as razões por que achavam que os alunos *ficavam* na escola, estes referiam-se a um desejo de não decepcionar os pais. Isto levou a equipa a conceber novas estratégias para envolver os pais nas actividades da escola. Agora alguns professores individualmente estão a tentar criar o que designam de "*elementos positivos*" na escola.

Todo o processo tem envolvido uma reflexão colectiva sobre a prática do sistema escolar e tem tido grande impacto nos professores. Um deles escreveu: *Levei muito tempo a constatar uma situação óbvia. Reprovo cinquenta por cento dos meus alunos. Deve haver meios mais eficazes que assegurem maior sucesso aos alunos.*

O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de reflectir *na e sobre* a sua prática? Creio que temos mais a aprender com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante. As instituições de formação artística (os *ateliers* de pintura, escultura e *design*, os conservatórios de música e de dança) têm longas tradições de formação profissional. Mas é evidente que muitas destas instituições, ou não estão dentro da Universidade, ou vivem desconfortavelmente no seu seio. E isto por uma boa razão: baseiam-se numa concepção do saber escolar diferente da epistemologia subjacente à Universidade.

As tradições "*desviantes*" da formação artística, bem como do treino físico e da aprendizagem profissional, contêm, no seu melhor, as características de um **practicum reflexivo**. Implicam um tipo de *aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer. Nos *ateliers* de *design* arquitectónico, por exemplo, os alunos começam por desenhar antes de saberem o que é o *design*. Nos primeiros tempos toda

a gente se queixa da confusão.

Tudo isto tem lugar num *practicum*, que é um mundo virtual que representa o mundo da prática. Lembremo-nos do bloco de esboços do arquitecto. Quando os arquitectos desenham, conseguem representar edifícios e muito daquilo que lhes está relacionado. O preço do erro é muito mais baixo do que sair e retirar entulho do local da obra. Um arquitecto desenha muito mais depressa do que consegue escavar, e pode tentar transpor o seu pensamento para o desenho quantas vezes quiser. Pode voltar atrás e ver o que fez, e pode fazer alterações. Um ensaio de uma orquestra é também um mundo virtual, tal qual como um *role play* ou uma tela de computador. Um mundo virtual é qualquer cenário que representa um mundo real - um mundo da prática - e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira.

Num ***practicum reflexivo***, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos. Num *atelier* de arquitectura, por exemplo, as mensagens que os alunos remetem para o seu monitor, não são apenas palavras, mas também desenhos. À medida que o monitor olha para os desenhos de um aluno, pode ver, por exemplo: *Ah, isto foi o que ela fez a partir do que eu disse!*. O desempenho do aluno transmite informação muito mais fiável do que as suas próprias palavras. Do mesmo modo, um tutor pode demonstrar através do seu desempenho e convidar os alunos a imitá-lo.

Nos círculos educacionais americanos, a imitação tem tido uma reputação muito má. Não será claramente antiamericano e atentatório da autonomia do aluno convidá-lo a imitar? Suponhamos, contudo, que muita da aprendizagem de novas competências depende da imitação. A nossa recusa da imitação seria vista como se a remetêssemos para um segundo plano; teríamos de imitar fingindo que não o estávamos a fazer e, por isso, a nossa imitação não seria reflexiva. De facto, a imitação é mais do que uma mímica mecânica; é uma forma de actividade criativa. Se eu tiver de imitar a hábil acção de um de vós, tenho de entender o que há nela de essencial. Mas os elementos essenciais da vossa acção não surgem identificados como tal. O trivial e o essencial estão misturados: é por isso que os discípulos têm tendência para imitar os maneirismos do seu mestre. Quando vos imito, tento construir o que entendo como essencial nas vossas acções e testar a minha construção ao desempenhar eu próprio a acção. Isto permite-vos, igualmente, reagir ao meu desempenho e dizer, por exemplo: *Não é assim, veja. Faça as extremidades mais afiadas, e aqui deverá ser uma área mais suave*. O diálogo das palavras e da acção, demonstração e imitação, permite gradualmente a alguns alunos e aos seus monitores chegar a uma convergência de significados, através das suas afirmações elípticas, acabando as frases uns dos outros, falando uma linguagem secreta que nenhum estranho pode entender.

Os ***practicums reflexivos*** para os professores podem ocorrer em diferentes estádios da formação e da prática profissionais. O *Teacher Project*, atrás referido, é um exemplo de um *practicum* reflexivo segundo os moldes da formação contínua. Eleanor Duckworth trouxe algumas das características desse ***practicum*** para a formação profissional. O curso para professores que ela orienta na Harvard Graduate School of Education, tem como objectivo fazer com que os professores tomem consciência da sua própria aprendizagem: como é que aprendem a compreender o sentido das fases da Lua, de bolas rolando por planos inclinados ou das coisas intrigantes que as crianças dizem e fazem nas salas de aula?

A supervisão deste processo pode tornar-se num *practicum* reflexivo. Gaalen Erickson trabalhou durante vários anos com professores de Ciências em escolas do ciclo e do ensino secundário, ajudando-os a reflectir sobre o que fazem com as crianças. Este tipo de reflexão, a ser rigorosa, depende do desenvolvimento de dados directamente observáveis. Não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as acções e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos de chegar ao que os professores fazem através da observação directa e registada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos. A confrontação com os dados directamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que actuam segundo teorias de acção diferentes daquelas que professam.

No desenvolvimento de um ***practicum reflexivo*** é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: primeira, *a compreensão das matérias pelo aluno* (Como é que este

rapaz compreende estes modelos? Como é que interpretou estas instruções? Como é que a menina percepcionou a distância através da laçada de cordel que pendurou no quadro?); segunda, *a interação interpessoal entre o professor e o aluno* (Como é que o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?); terceira, *a dimensão burocrática da prática* (Como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva?).

Nos níveis elementares de ensino, um obstáculo inicial à **reflexão na e sobre a prática** é a epistemologia da escola e as distâncias que ocasiona entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos, entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino. Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um **practicum reflexivo** são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo Profissional normativo: *Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada*. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias.

O que pode ser feito, creio, é incrementar os **practicums reflexivos** que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua. Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se num **practicum reflexivo** para os professores. Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiências, promovendo os contactos entre as pessoas e criando documentação sobre os melhores momentos da sua prática.

O movimento crescente no sentido de uma **prática reflexiva**, cujas origens remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstoi, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao *Emílio* de Rousseau, encontra-se no centro de um

Obs. Material exclusivo para formação de professores – Proibido a reprodução sem as devidas referencias dos autores.