

## **REFLEXÃO EM PAULO FREIRE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

*Everson Melquiades Araújo Silva<sup>1</sup>*

*Clarissa Martins de Araújo<sup>2</sup>*

### **RESUMO**

O objetivo desse estudo é recuperar nas obras de Paulo Freire o conceito de reflexão e compreender qual a contribuição desse conceito para a formação continuada de professores, visando a partir então, resgatar o aporte fundamental que o mesmo trouxe para a constituição desse olhar reflexivo do docente sobre a sua prática. A partir de uma pesquisa exploratória e de uma pesquisa bibliográfica, o estudo apontou que o conceito de reflexão é um tema que perpassa grande parte das obras de Freire. A este conceito, Freire acrescenta duas novas categorias: a crítica e a formação permanente. Nesta direção, a formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente.

Palavras-Chave: Reflexão - Formação Reflexiva - Formação Continuada de Professores.

### **PAULO FREIRE E A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

As ações para formação continuada de professores no Brasil intensificaram-se a partir da década de 1980 (SEF, 1999). No entanto, só na década de 1990, a formação continuada passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991; ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998).

No entanto, a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira<sup>3</sup>.

Nesta direção, apesar das diferentes tendências da formação continuada de professores presentes no cenário brasileiro, a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva vem sendo apontada pelos diferentes estudos como orientação mais adequada para a formação continuada de professores (CARVALHO e SIMÕES, 1999; ALMEIDA, 2003; SILVA, 2002; PORTO, 2000; MARQUES, 1992; MERCADO, 1999; SILVA e ARAÚJO, 2004).

---

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela UFPE, Recife, 1996. Aluno do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE – (eversonmelquiades@bol.com.br).

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Université de Toulouse - Le Mirail, França, 1999. Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional e do Programa de Pós-graduação em Educação, da UFPE - (cmaraujo@ufpe.br).

<sup>3</sup> Sobre as tendências conceituais emergentes da formação continuada de professores na década de 1990, ver os estudos de Carvalho e Simões (1999), Silva e Araújo (2004) e Silva (2002).

Desta forma, a prática reflexiva, como orientação fundamental para formação continuada de professores, vem sendo pesquisada e estudada por diferentes teóricos (FREIRE, 2001; PERRENOUD, 2002; ALONSO, 1999; PIMENTA e GHEDIMN, 2002; IMBERNÓN, 2001; ALARÇÃO, 2003; GRACÍA, 1999; entre outros).

A partir desse princípio, abandona-se o conceito de formação docente como processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica.

Sobre esta orientação, Imbernón afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (2001 p.48-49).

Baseado nos estudos desenvolvidos por Schön (1992; 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992), foi possível sistematizar as operações que envolvem o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos e/ou movimentos básicos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação. Aqui se entende por ação toda atividade profissional do professor.

O conhecimento na ação é o conjunto de saberes interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.

A reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. No entanto, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação.

A reflexão sobre a ação é a reflexão desencadeada após a realização da ação pedagógica, sobre essa ação e o conhecimento implícito nessa ação. Neste momento, também poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão realizada durante a ação.

A reflexão para a ação é a reflexão desencadeada antes da realização da ação pedagógica, através da tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será desenvolvida.

Desta forma, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mais que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ele e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno, pois segundo Perrenoud (2002), ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza.

Apesar de Paulo Freire, no cenário nacional e internacional, constituir-se como um dos primeiros teóricos em educação a instituir a reflexão como um dos elementos essenciais para a prática pedagógica docente, constatamos, a partir de uma pesquisa bibliográfica na literatura especializada sobre a tendência reflexiva da formação continuada de professores, que os diferentes especialistas desta área, não vêm contemplando essa relevante contribuição de Freire, em seus estudos.

Desta forma, este estudo teve como objetivo recuperar nas obras de Freire o conceito de reflexão e compreender qual a contribuição desse conceito para a formação continuada de professores, visando a partir de então, resgatar o aporte fundamental que o mesmo trouxe para a constituição desse olhar reflexivo do docente sobre a sua prática.

Para tanto, foram utilizados basicamente dois procedimentos. Inicialmente foi realizada uma pesquisa exploratória com especialistas sobre as obras de Paulo Freire que discutem essa temática. Junto a esses profissionais, realizamos um levantamento das obras em que o referido autor explicita e sistematiza o conceito de reflexão. Esses especialistas são membros do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, do Centro de Educação, da UFPE. Identificadas às obras, realizamos uma pesquisa bibliográfica, buscando extrair dos diferentes textos as considerações que eles trazem sobre reflexão.

### **REFLEXÃO EM FREIRE: A SISTEMATIZAÇÃO DE UM CONCEITO**

Paulo Freire possui uma produção acadêmica e literária muito vasta. No entanto, com a realização da pesquisa exploratória com os especialistas do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, foi possível identificar as obras onde Freire explicita e sistematiza o conceito de reflexão. As obras identificadas foram: A educação na cidade (FREIRE, 1991); Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (FREIRE, 1978); Educação como prática para liberdade (FREIRE, 1989); Educação e mudança (FREIRE, 1984); Medo e ousadia (FREIRE, 1986); Pedagogia da autonomia (FREIRE, 2001); Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2002); Política e educação (FREIRE, 1997); Que fazer: teoria e prática em educação popular (FREIRE, 1993).

O estudo apontou que o conceito de reflexão é um tema que perpassa grande parte das obras de Paulo Freire. Abaixo, apresentamos alguns fragmentos onde Freire explicita e sistematiza o conceito de reflexão. São eles:

O que teríamos que fazer, então, seria, como diz Paul Legrand, ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. (FREIRE, 1984 p. 67-68).

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica. (FREIRE, 1993 p. 40).

O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2001 p. 43).

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2001 p.43).

A partir dos fragmentos acima expostos é possível dizer que para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Desta forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

Com base nessa compreensão, ao conceito de reflexão, Freire acrescenta duas novas categorias: (1) a crítica e (2) a formação permanente.

Segundo Freire (2001), a crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua, que criticizar-se. Corroborando com essa idéia Freire afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.(2001 p.53).

A idéia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo Freire (2002), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20).

Desta forma, não basta refletir sobre a prática pedagógica docente, é preciso refletir criticamente e de modo permanente. Este processo precisa estar apoiado em uma análise emancipatório-política, para que os professores em formação possam visualizar as operações de reflexão no seu contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo.

### **REFLEXÃO, CRÍTICA E EDUCAÇÃO PERMANENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

A partir do pensamento de Freire, a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas, denominado pelo Ministério da Educação (MEC), de formação permanente (SEF, 1999).

Nesta concepção, a formação continuada de professores, deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Assim, o conceito de formação continuada de professores deve contemplar de forma interligada:

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber”. (ALVES, 1995 apud CARVALHO e SIMÕES, 1999 p.4).

Desta maneira, o espaço de formação do professor será a escola e o conteúdo dessa formação a sua prática educativa. O professor reflexivo será “um investigador da sala de aula, formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (ALMEIDA, 2002 p.28), pois como afirma Silva (2002 p.28), “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação”.

Isso significa que o processo formativo deverá propor situações que possibilitem a troca dos saberes entre os professores, através de projetos articulados de reflexão conjunta. Para tanto, são indicados como metodologia para formação, os seguintes dispositivos: o estudo compartilhado; o planejamento e o desenvolvimento de ações conjuntas;

estratégias de reflexão da prática; análise de situações didáticas; entre outros<sup>4</sup>.

Nesta mesma perspectiva, o processo de aprendizagem dos professores será concebido como a construção de conhecimento pelo sujeito, que além de outras teses, compartilha, principalmente, dos princípios do modelo piagetiano de aprendizagem, sistematizado através da Teoria Psicogenética.

Desta forma, a teoria cognitivista, no campo da formação continuada de professores, salienta a necessidade de desenvolver capacidades metacognitivas e de fomentar a capacidade de aprender a aprender.

Segundo García (1999), a recente linha de investigação sobre a aprendizagem do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional. “Considera-se o professor com ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (GARCÍA, 1999 p. 47).

Corroborando com essa idéia, Freire (2002 p.68) afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Nesta direção, é preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas sejam concebidas como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e também para a defesa dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997).

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, E. R. de S. A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula. Recife: **UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.**

ALONSO, M (Org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. **O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora?** Artigo publicado em CD-room da XXII ANPEDE. GT Formação de Professores. Caxambu, MG: 1999.

---

<sup>4</sup> Sobre os dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores em uma abordagem crítico-reflexiva, ver o estudo de Silva (2005).

- ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortes, 1991.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.
- MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.
- NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTO, Y. da S. **Formação continuada**: a prática pedagógica recorrente. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.
- SILVA, E. M. A. **Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores**: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. **Formação continuada de professores:** tendências emergentes na década de 1990. In: Encontro de Didática e Prática de Ensino, 12., 2004, Curitiba. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. Curitiba: ENDIPE, 2004.

SILVA, J. B. da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada.** Recife: UFPE, Dissertação de mestrado em Educação, 2002.

VEIGA, I. P. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papelivros, 1998.