

DO TECNICISMO À REFLEXÃO CRÍTICA: UM PANORAMA

RIGOLON, Palma Simone Tonel – IPF – palma@paulofreire.org

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar um panorama geral a respeito dos estudos acerca da formação de professores e focalizar questões sobre o professor reflexivo-crítico apresentando e discutindo os quatro movimentos da reflexão crítica propostos por Smith (1992) com base em Freire (1970): descrever, informar, confrontar e reconstruir.

PALAVRAS-CHAVE: reflexão; professor; descrever; informar; confrontar; reconstruir.

ABSTRACT: This article aims at presenting an overview about the studies related to teacher education. It also focuses issues concerning the reflective teacher presenting and discussing the four ways that might provide teachers with a framework for organizing their reflective actions. These four ways are proposed by Smith (1992) based on Freire (1970): describing, informing, confronting and reconstructing.

KEYWORDS: reflection; teacher; describing; informing; confronting; reconstructing.

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir a questão da formação do professor reflexivo-crítico. Para tanto, apresento um panorama geral de estudos sobre a formação de professores, com destaque para a reflexão crítica.

1. A formação do professor reflexivo-crítico: um panorama

Sabe-se que, nas últimas décadas, muitos pesquisadores têm voltado sua atenção, tanto para a formação contínua como para a formação inicial do professor. Tais investigações pontuam a importância da formação reflexivo-crítica, com ênfase na pesquisa da própria prática com vistas à transformação. Trata-se de um avanço significativo, pois até então a perspectiva técnica era a dominante na área.

Muitos são os autores que discutem essas questões. Freire (1976) aponta que ação e reflexão são constituintes inseparáveis da práxis. O filósofo Schön (1983, 1992, 1998) desenvolveu seu trabalho na área das artes e, a partir daí, pôde contribuir para a área de formação, pois é ele quem associa teoria e prática, apontando a necessidade da reflexão no momento da ação. Kincheloe (1997), Nóvoa (1992), Sacristán e Gómez (1998), ampliam a

discussão da formação docente e reforçam a importância da reflexão crítica. Magalhães (2002), Celani (2000) e seus grupos de pesquisa investigam as questões da reflexão crítica em sala de aula. As autoras demonstram que a perspectiva tecnicista estreita a visão do profissional, pois acaba fazendo com que os professores tenham uma visão ingênua de seu papel em sala de aula.

A visão técnica foi herdada do positivismo. Tal perspectiva não era preponderante apenas no campo do ensino, mas também em outros campos da prática social. Acredita-se que tenha se desenvolvido com bastante força em virtude de estar voltada à resolução de problemas da prática, dentro de um arcabouço que procura aplicar rigorosamente teorias e técnicas científicas. Daí o sucesso da abordagem em ações conduzidas em escolas. Com isso percebe-se que há um longo caminho até se chegar à hegemonia da reflexão crítica na área.

A importância da reflexão na vida profissional, principalmente na vida do educador, já é notória. O grande problema encontrado hoje com relação ao termo *reflexão*, como apontam Zeichner (1994), Smyth (1992), e Pimenta e Ghedin (2002), é sua utilização de forma indiscriminada, isto é, o termo tem sido utilizado em demasia e relacionado a qualquer atividade desenvolvida por professores. Tal disseminação da palavra acaba transformando o conceito em um mero termo, em uma expressão da moda, à medida que o despreza de sua potencial dimensão político-epistemológica.

Para melhor entender o processo da reflexão crítica, faz-se necessário retomar algumas questões pontuadas por autores importantes da área. Sendo assim, inicio a discussão apontando algumas das idéias de Dewey (1959). Em seguida serão enfocados os pensamentos de Schön (1983), autor considerado como um dos precursores da reflexão na área de formação de professores no tocante ao professor prático-reflexivo. Posteriormente, será discutido o conceito de reflexão crítica, tendo como aporte os postulados de Freire (1970) e de Smyth (1992).

Dewey (1959), filósofo americano, é notoriamente importante na área da reflexão crítica. Por isso muitos autores, ainda hoje, se baseiam em seus postulados para desenvolver suas investigações. Em sua obra *Como pensamos*, traz uma importante definição de pensamento reflexivo: “*é a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva*” Dewey (1959:13). Pensar reflexivamente então,

significa dar atenção especial a um determinado assunto, ou tópico, como sendo uma consequência e não uma seqüência. Ou seja, uma ordem consecutiva em que cada idéia engendra naturalmente a idéia seguinte e que, simultaneamente, apóia-se na antecessora ou na idéia em referência. Diante disso, pode-se depreender que reflexão é consequência de uma ação observada, a qual se quer transformar e/ou reformular. Por isso, a necessidade de se voltar, seriamente, o pensamento para o fato ou acontecimento.

Porém, para que a reflexão aconteça é necessário que haja uma predisposição, ou seja, no âmbito desta pesquisa, o professor precisa querer refletir sobre sua prática. Goodman (1984), com base em Dewey (1959), afirma que há necessidade de algumas ações para propiciar a reflexão: (a) estar aberto a refletir - ter o desejo de ouvir várias idéias e não apenas uma; dar atenção a várias possibilidades; reconhecer a possibilidade de erro; (b) ter responsabilidade - estar aberto a refletir não é o suficiente, deve haver o desejo de sintetizar várias idéias, aplicar as informações em uma determinada direção; (c) ter segurança - é o que faz com que o docente seja capaz de refletir, sem medo de errar. Como afirma Zeichner (1981), o professor responsável é aquele que pergunta por que estão fazendo determinada coisa, em sala de aula, e diz que os profissionais reflexivos são aqueles que levam em consideração implicações educacionais, psicológicas e sociais da sala de aula.

As ações apontadas por Dewey e adaptadas por Goodman permeiam todo o processo reflexivo, independentemente do nível de reflexão em que o professor esteja inserido. Van Manen (1977) definiu três níveis de reflexão – prático, técnico e crítico – os quais foram desenvolvidos por e discutidos por outros autores.

1.2. Nível de reflexão técnica

O nível técnico, ou de reflexão técnica, van Manen (1977) entende que é o que se relaciona ao conhecimento técnico, à teoria, isto é, aquele em que o conhecimento científico é utilizado como garantia para todas as explicações. Nesse nível de reflexão, não há ligação com a prática: o mais importante é o conhecimento teórico que o professor traz. O professor nesse nível de reflexão é o profissional teórico, conteudista, que avalia a prática a partir de normas estabelecidas pela teoria.

Ao discutir os níveis propostos por van Manen, Schön (1983) nomeia a perspectiva técnica de *racionalidade técnica*, e assevera que os profissionais inseridos nessa perspectiva têm como objetivo a solução de problemas instrumentais mediante a seleção de meios técnicos. Assim, o professor é visto como aplicador da técnica aprendida. Metodologicamente, a formação do professor é pensada em duas etapas: em um primeiro momento o professor aprende a técnica para, depois, aplicá-la em sala de aula de forma eficiente. Segundo Sacristán e Gómez (1998) essa eficácia requer respeito ao conhecimento científico e às suas derivações tecnológicas, ou seja, quanto maior for a parcela de intervenção que se possa regular e determinar de antemão por especialistas externos, maiores garantias existem de se evitar a subjetividade na atuação do professor.

O reflexo do tecnicismo é ainda muito forte hoje em dia. A própria Universidade contribui para que não haja mudança, já que ainda há um grande número de acadêmicos que acreditam na importância de se formar o professor técnico. De acordo com Celani (2001:35), “na Prática de Ensino, a prática em geral não existe ou é uma farsa, e o conteúdo teórico, quando é trabalhado, é apresentado na forma de técnicas a serem adquiridas, de receitas a serem seguidas ou de ‘dicas’.

1.2 Nível de reflexão prática

O professor que se encontra no nível de reflexão prática tem como foco o conhecimento prático e, como objetivo, verificar quais conhecimentos e suposições, geralmente baseados no senso comum, podem facilitar a redução dos seus problemas de ação prática. O professor que se encontra nesse nível de reflexão está, normalmente, em busca de receitas e soluções para seus problemas do cotidiano, sem muito interesse pelos aspectos teóricos que envolvem a sua ação, ou seja, seu interesse está centrado em examinar a prática pela prática.

Essa perspectiva do ensino ainda é muito difundida nas universidades; primeiro por parte de alguns formadores, que julgam que “dar a fórmula” é muito mais útil do que discutir teoria e prática associadas e, por outro lado, por parte dos alunos-professores¹ que também vão em busca da “receita” para o sucesso. Esse fato acontece porque eles também vêm de uma tradição tecnicista de ensino-aprendizagem. Como bem lembra Magalhães (2003),

¹ Alunos dos cursos de licenciatura, futuros docentes.

esse aluno-professor vê o formador como aquele que sabe, aquele que vai lhe dar o diagnóstico e dizer o quê e como deve ser feito.

1.3 Nível de reflexão crítica

A reflexão crítica, além de abarcar as propostas dos dois níveis de reflexão discutidos acima, tem também como objetivo a emancipação e a autonomia dos participantes, ou seja, o professor inserido nesse processo é um profissional atuante que tem como foco a reconstrução de sua prática e, mais importante ainda, tem interesses sociais e políticos. Suas ações em sala de aula obedecem a princípios éticos e morais.

São profissionais com esse perfil que os cursos de formação de professores deveriam almejar, pois, como discute Giroux (1997:40), as escolas precisam de professores com visão de futuro e que sejam tanto teóricos como praticantes, para que possam combinar teoria, imaginação e técnicas. O autor posiciona-se, sugerindo que os sistemas escolares públicos cortem suas relações com instituições de treinamento de professores que simplesmente formam técnicos, ou seja, estudantes que funcionam menos como estudiosos e mais como funcionários.

Giroux discute ainda a importância de abordar a questão educacional de modo a ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e a compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. Para isso é necessário que o professor tenha consciência de suas ações.

Na mesma linha, Kincheloe (1997) enfatiza a importância da de formar professores que saibam descrever o que acontece em sua sala de aula e, também, que entendam o porquê de agirem de determinadas maneiras. É apenas por meio desse processo de conscientização que se poderá evitar que o professor continue repetindo o que aprendeu por assimilação ou por imitação inconsciente. Candlin (1985) e Celani (1995) também ressaltam essa idéia quando afirmam que é preciso formar um professor capaz de explicitar as dimensões ideológicas da situação de ensino-aprendizagem e situá-las social, cultural e politicamente, ou seja, é por meio dessa pedagogia crítica, cujo fundador é o educador Paulo Freire (1970), que teremos nas escolas educadores capazes de formar o cidadão crítico.

Brookfield (1995) assevera em seus trabalhos que a pedagogia crítica analisa e questiona a educação como um processo pelo qual os grupos dominantes, sociais e econômicos, impõem valores e crenças que legitimam seus próprios poderes e posição de controle. Sendo assim, o papel do professor é o de expor e resistir a esse processo criando espaços, geralmente denominados esferas públicas, em que os educandos sejam capazes de perceber a maneira pela qual tais processos funcionam e de que forma podem lutar contra eles. Ainda segundo Brookfield, “*a educação não serve apenas para entender o mundo, mas para mudá-lo*”². É por esses motivos que o professor deve ter clareza da força política da sala de aula, para que possa exercer o seu papel transformador e, portanto, emancipatório.

Habermas (1990) discute que a reflexão crítica é emancipatória, uma vez que procura apresentar o sentido oculto de um “texto distorcido” ou de uma comunicação sistematicamente estorvada. A reflexão esclarece que a dominação ou o poder camuflado é o que distorce sistematicamente os contextos da formação da vontade dos indivíduos, bem como da comunicação inter-subjetiva. Em decorrência desse fato, a tradição, por mais que recorrente, não constitui um elemento último inquestionável, mas algo que deve ser problematizado, a fim de que seja possível separar aquilo que é digno de reconhecimento e aquilo que deve ser simplesmente rejeitado, por constituir mero preconceito ingênuo.

Giroux (1997) defende que o professor, como intelectual transformador, deve estar comprometido com o ensino como prática emancipadora, com a criação de escolas como esferas públicas democráticas, com a restauração da comunidade de valores progressistas compartilhados e com a preocupação de construir um discurso público comum em que tenha, como prioridade, ideais democráticos de igualdade e justiça social.

Corroborando Brookfield (1995) e Giroux (1997), Alarcão (2001) afirma que é no processo emancipatório que os professores tomam consciência de sua própria profissionalidade e de seu poder de responsabilidade em termos individuais e coletivos.

O cerne da pedagogia crítica é permitir que tanto professor quanto alunos possam perceber a realidade em que estão inseridos. Com isso, poderão interferir nos contextos dos quais fazem parte e, então, partir para uma ação transformadora. Para que essa mudança seja viabilizada mais facilmente, porém, é sempre necessário um trabalho conjunto, coletivo.

² Tradução minha.

A colaboração é ressaltada por Freire (1970) ao afirmar que ela é de crucial importância na construção do conhecimento e na investigação constante, os quais são pontos centrais também para a efetivação da cidadania. Segundo o autor, é o processo de libertação dos participantes no processo educativo que contribui para a efetivação da cidadania, visto que possibilitaria o reconhecimento intersubjetivo por parte dos participantes do processo educativo. Ou seja, é o professor capaz de refletir sobre a realidade que pode contribuir para a formação do pensamento crítico do indivíduo, já que, como afirma Brookfield (1995), as pessoas capazes de pensar criticamente são aquelas que estão em constante desenvolvimento. Além disso, fomentar o pensamento crítico é crucial para a criação e a manutenção de uma democracia saudável.

As pessoas que pensam criticamente estão, normalmente, engajadas com a vida; vêm a si mesmas como criadoras e re-criadoras de seu trabalho e de sua vida política; enxergam o futuro como algo maleável e não como algo fechado e fixo; têm confiança acerca de suas potencialidades para colaborar com as mudanças que ocorrem no mundo, tanto individual como em ações coletivas. Por isso pode-se dizer que o pensamento crítico envolve uma dimensão reflexiva.

Isso quer dizer, segundo Liston e Zeichner (1987), que é necessário que os professores reflitam criticamente e ajam estrategicamente sobre a natureza de suas práticas pedagógicas e em seus contextos institucionais. Dessa forma, o professor tornar-se-á muito mais envolvido em arenas políticas da educação para poder tentar alterar as relações sociais e econômicas discrepantes que dominam nossa sociedade, e o mundo, de maneira geral.

Brookfield (1995:215) faz uma distinção entre os termos 'prática reflexiva' e 'pedagogia crítica' ou 'reflexão crítica', que vale registrar. Segundo o autor, a 'prática reflexiva' ajuda professores a entender, questionar, investigar suas práticas, enquanto que a 'pedagogia crítica' ou 'reflexão crítica' entende transformação como um processo político coletivo. Os professores, nessa perspectiva, têm por hábito identificar e checar a teoria que subjaz a suas práticas, e também, como salienta Smyth (1992), os professores vêm a si mesmos como aprendizes ativos, e pesquisadores, ou seja, são críticos de sua própria prática. Magalhães (2002) lembra que na formação reflexivo-crítica desenvolve-se uma metodologia que permite aos integrantes declararem, discutirem, questionarem e

negociarem compreensões sobre teorias de ensino-aprendizagem, sobre as discrepâncias entre intenção e ação e ainda sobre seus papéis como professores-pesquisadores.

Kincheloe (1997:186) enfatiza que, para ser crítico, é necessário pressupor que os seres humanos sejam agentes ativos, cuja auto-análise reflexiva e cujo conhecimento de mundo levem-nos à ação.

No entendimento de Giroux (1997:161), os professores devem ser vistos como intelectuais transformadores, pois são profissionais capazes de formar o cidadão crítico e atuante na sociedade. O autor afirma que a categoria de intelectual é útil de diversas maneiras: oferece base teórica para que se possa examinar a atividade docente; aponta os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais; e auxilia, através de suas ações, o esclarecimento do papel que os professores desempenham na produção de interesses políticos, sociais e econômicos.

Há várias maneiras de se estudar a ação do professor como intelectual, como por exemplo: o uso de diários como instrumento propiciador da reflexão crítica, sessões reflexivas com o professor, narrativas de vida, pesquisa-ação, entre outras. Neste artigo, retomo e discuto os quatro movimentos da reflexão crítica, propostos por Smith (1992) à luz dos postulados de Freire (1970), entendendo-os como instrumentos necessários para quaisquer ações formadoras que visem à pedagogia crítica.

2. Os movimentos da reflexão crítica

Com o objetivo de discutir reflexão crítica mais profundamente, Smyth (1992), propõe um estudo dos quatro movimentos apontados por Freire (1970) e também discutidos por Bartlett (1990) que são: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

2.1 Descrever

Este movimento relaciona-se à descrição textual da ação, que pode ser feita, por exemplo, a partir de diários reflexivos. É uma apresentação minuciosa, que detalha um evento sem juízo de valor e pressupõe um distanciamento por parte de quem descreve.

Segundo Liberali (2004), que didatiza tais movimentos com o objetivo de mostrar a maneira pela qual eles acontecem lingüisticamente, no movimento do descrever são utilizados verbos concretos, que podem estar conjugados no presente ou no passado, em

primeira ou terceira pessoas. Essa forma de ação está relacionada à pergunta: *O que faço?* O descrever tem como objetivo obter fatos concretos para que se possa perceber o que subjaz às ações em sala de aula. A partir daí, será possível informar sobre as ações descritas, permitindo que o profissional tenha consciência de sua prática.

Como já apontado neste artigo, Kincheloe (1997) enfatiza a importância da conscientização dos professores. De acordo com o autor, o professor só muda sua ação quando consegue ver de forma clara a maneira como atua. Mais do que isso, como já discutido acima, Candlin (1985) e Celani (1995) postulam que a formação de professores deve torná-los capazes de uma análise ideológica da situação de ensino-aprendizagem. Esse movimento permite que o profissional passe para o segundo movimento proposto por Smyth (1992), que é o **informar**.

2.2 Informar

Segundo Smyth (1992) – e reiterado por Liberali (2004) – o movimento do informar está vinculado às teorias que embasam as ações na sala de aula, ou seja, relaciona-se com as teorias que estão por trás das ações. Nesse estágio, usam-se expressões explicativas e vocabulário técnico, já que se estão discutindo teorias de ensino-aprendizagem. A pergunta que auxilia o informar é: *Qual o significado das minhas ações?* Esse movimento permite que se tenha clareza do papel do professor e dos alunos, e também do foco da apresentação, que vai além do conteúdo a ser trabalhado e das visões de ensino-aprendizagem. A partir daí, tem-se a oportunidade de perceber se a ação em sala de aula corresponde ao que realmente se quer fazer. Assim, são abertos os caminhos para o confronto, que é o movimento subsequente a esse.

2.3 Confrontar

Ainda seguindo os pensamentos de Liberali (2004) à luz de Smyth (1992), o confrontar está ligado ao fato do praticante submeter suas ações ao questionamento com relação às teorias formais de ensino-aprendizagem que as embasam. A autora ainda afirma que as visões e ações adotadas pelos professores são percebidas não como meras preferências pessoais, mas sim como normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. É nesse movimento que se buscam as inconsistências da prática. Nesse caso, há a utilização de expressões de opinião. As perguntas que norteiam essa fase são: *A que interesses minhas*

ações estão servindo? Quem tem poder em minha sala de aula? Acredito no que faço ou é mera reprodução? Esses questionamentos dão lugar à reconstrução.

Os três movimentos já discutidos acima – descrever, informar e confrontar – abrem caminho para que o professor reconstrua suas ações, ou seja, é o momento em que o professor pensa em novas possibilidades para suas ações em sala de aula. É o movimento do **reconstruir**. Deixo claro que os movimentos não obedecem necessariamente uma ordem linear, ou seja, quando o profissional tem clareza de sua forma de agir e das teorias que a ela subjazem tem também suporte para conduzir a reconstrução dessas ações.

2.4 Reconstruir

O reconstruir permite perceber que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que a transformação é um processo saudável, o qual deve fazer parte da vida do profissional reflexivo crítico, consciente de suas ações, pois, segundo Freire (1976:135):

No contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade (...) da prática e da teoria, da ação e da reflexão. (...) A reflexão só é legítima quando nos remete sempre (...) ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão.

Diante do exposto, pode-se concluir que o movimento do reconstruir é de extrema relevância porque é a partir dele que se percebem as propostas de transformação, pois é o momento de integração entre o novo e o conhecido. De acordo com Ninin (2002), a partir do momento que o professor assume o controle de suas ações e decisões, ele pode tornar-se o gerador de novas teorias que, progressivamente, poderão aproximar-se das já existentes. A discussão das questões da reflexão crítica permite afirmar que o professor reflexivo-crítico é aquele que, além de questionar sua prática, tem consciência de que é um ser historicamente constituído e que as questões políticas estão presentes em sua sala de aula e no mundo. Portanto, pode-se afirmar que esse professor é um profissional capaz de contribuir para a formação do cidadão crítico. Discuto a seguir a relação da reflexão crítica com a cidadania.

3. Reflexão crítica: caminho para a cidadania

Início a discussão , retomando as duas definições de cidadania reconhecidas por Gentili e Alencar (2001) . Para os autores, cidadania pode ser entendida como *condição legal*, ou seja, *reconhecida como o pertencimento a uma comunidade política na qual os indivíduos são portadores de direitos*. Afirmam, ainda, que esse tipo de concepção reduz o campo da cidadania a uma questão meramente jurídica, de direito positivo, o que acaba condenando a condição de cidadão à esfera da lei e do compromisso por respeitá-la. Em suas palavras:

Pensando na educação para a cidadania, levando em conta esse conceito enquanto condição legal, percebe-se que a educação significa apenas transmitir aos educandos seus direitos perante a lei, ou seja, a maneira “correta” de se portar diante da sociedade. É claro que não se pode negar que esse tipo de cidadania conscientize o educando acerca de seus direitos legais na sociedade, porém, não o leva a questionamentos ou a reivindicação de tais direitos (Gentili e Alencar, 2001:69).

Os autores apontam que cidadania também pode ser compreendida como *atividade desejável*, ou seja, aquela que excede o meramente formal para vincular-se a um tipo de ação social e de possibilidades concretas para a realização de atributos que a definem. Essa visão de cidadania, que é por nós compartilhada, reconhece-a como construída socialmente, como um espaço de valores, de ações e de instituições, garantindo assim um papel igualitário do cidadão na comunidade.

No processo de construção da cidadania, é necessário que se negociem valores como liberdade, igualdade, autonomia, respeito à diferença e às identidades, solidariedade, tolerância e desobediência a poderes totalitários. Sendo assim, a cidadania está sempre sendo construída e está vinculada a valores e práticas. Então, pensar na educação, reflexiva e criticamente, significa pensar em valores, normas e direitos que configuram a práxis cidadã. Pode-se, pois, dizer que a escola é um lugar político.

Isso mostra que o professor deve estar preparado para dar voz ao educando, pois, de acordo com Giroux (1999:199),

falar da voz é tratar da questão mais ampla de como as pessoas se tornam agentes no processo de fazer história ou de que maneira atuam como sujeitos sob o peso da opressão e da exploração, dentro de vários limites, lingüísticos e institucionais que produzem culturas dominantes e subordinadas em qualquer sociedade.

Para que as pessoas sejam capazes de se tornar agentes de sua própria história, segundo Gentili e Alencar (2001), é necessário que se tenha uma base ética na e para a igualdade, a democracia e a liberdade. Deve-se adotar princípios que sustentem e informem as práticas sociais. Deve-se reconhecer que fazemos parte de uma comunidade de seres politicamente iguais.

Sendo assim, é possível perceber o importante papel do professor reflexivo-crítico, pois é ele quem medeia a construção do conhecimento e a reflexão sobre as ações na sala de aula. Como aponta Alarcão (2001), a escola é o espaço para se viver a cidadania, entendendo a realidade de maneira complexa, propiciando contextos para se desenvolver a responsabilidade e a liberdade. Como bem mostra Freire (1987), as escolas não existem em perfeito isolamento do resto da sociedade: ao contrário, elas incorporam atitudes coletivas que permeiam todos os aspectos de sua organização.

Para que a discussão acerca da cidadania na sala de aula seja implementada, segundo Giroux (1997:163), é necessário que o professor seja preparado para utilizar formas de pedagogia que tratem os educandos como agentes críticos; que problematizem o conhecimento, que utilizem o diálogo crítico e afirmativo; e que argumentem em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Para isso, é preciso que o professor-aluno tenha a oportunidade de desenvolver uma linguagem crítica, que esteja atento aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, principalmente quando relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Portanto, o professor precisa desenvolver um discurso que junte a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade; precisa estar consciente de que pode promover mudanças. Como já afirmava Freire (1987) a educação não pode ser o depósito de conteúdos. Ela deve promover a problematização dos homens em suas relações com o mundo, pois a educação é transformadora da realidade; é a partir dela que os homens, sócio-historicamente constituídos, criam histórias.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. 2001. *Escola reflexiva e nova realidade*. São Paulo: Artmed.

BARTLET, L. 1990. Teacher development through reflective teaching. In: J.C. RICHARDS & D. NUNAN (Eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Pres.

BROOKFIELD, S.D. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CANDLIN, C.N. 1985. *Teacher-centred training: costing the progress*. In R. Quirk and H.G. Widdowson (Orgs.).

CELANI, M.A.A. 1995. *A interação político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º graus*. Texto apresentado na Reunião anual da SBPC. São Luis.MA.

_____. 2000. You've snatched the carpet from under my feet: courses as contexts for change in in-service teacher education. In. Koike, I. (ed) *Selected Papers from AILA '99*. Tokyo: Waseda University Press. Pp.242-258.

_____. 2001. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão*. São Paulo: Alab – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil.

DEWEY, J. 1933. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição*. 3ª ed. Trad. Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

_____. 1976. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico (2001). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Editora Vozes. Petrópolis. RJ.

GIROUX, H. A. 1997. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Artmed. Porto Alegre.

GOODMAN, J. 1984. Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange* vol. 15. The Ontario Institute for Studies in Education.

HABERMAS, J. 1990. *Razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- KINCHELOE, J.L. 1997. *A formação do professor como compromisso político, mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. 2004. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das Letras.
- LISTON, D.P. & ZEICHNER 1987. Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Uducation*. Vol.169. Nr.3.pp.117-137.
- MAGALHÃES, M. C. C. 2002. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In GIMENEZ, Telma (org), *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL.
- _____. 2003. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. Campinas: Mercado das Letras.
- NININ, M.O.G. 2002. *Instrumentos investigativos na formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado PUC-SP.
- NÓVOA, A. 1992. *Os professores e sua formação*. 2.ed.Lisboa: Dom Quixote
- PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs) 2002. *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ P. A.I. 1998. *Compreender e transformar o ensino*, 2000. Porto Alegre: Artmed.
- SCHÖN, D. 1983. *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- _____. 1992. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.77-92.
- _____. 1998. Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e aprendizagem, 2000. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SMYTH, J. 1992. Teacher's work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*. Vol. 50. nr.3. p.254-262.
- VAN MANEN, M. 1977. Linking ways of knowing with ways of being practical. In *Curriculum Inquiry* 6. pp. 205-228.
- ZEICHNER, K.M. 1994. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgreen, G. Handal, e S. Vaage (eds), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. Bristol.