

A REFLEXÃO NO SABER E FAZER DOCENTE: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO FÍSICA SOLIDÁRIA

Elizabeth Jatobá Bezerra

RESUMO

Neste artigo apresentaremos a questão: como os estudos reflexivos dos professores poderão fundamentar o saber fazer uma Educação Física escolar na perspectiva solidária? Como abordagem metodológica utilizamos a pesquisa colaborativa associada à História de Vida. Realizamos os seminários de estudo e as sessões reflexivas sobre as aulas-laboratório com duas professoras do Ensino Fundamental da rede pública e a pesquisadora. Uma sessão reflexiva representa a criação de oportunidade de discussão sobre as ações práticas de professores na sala de aula e as teorias que as fundamentam. Palavras-chave: Reflexão. Saber Docente. Educação Física Solidária.

ABSTRACT

In this article we will present question: how the reflective studies of the professors will be able to base knowing to make a pertaining to school Physical Education in the solidary perspective? As methodological boarding we use the colaborativa research associate to the History of Life. We carry through the seminars of study and the reflexivas sessions on the lesson-laboratory with two teachers of Basic Ensino of the public net and the researcher. A reflexive session represents the creation of quarrel chance on the practical actions of teacher in the classroom and the theories that base them.

Keys-word: Reflection. To Know Professor. Solidary Physical Education

RESUMEN

En este artículo presentaremos la pregunta: ¿cómo los estudios reflexivos de los profesores deberá capaz usted la base que le conocen hizo perteneciendo usted para enseñar la educación física en la perspectiva solidary? Metodológico el subir utilizamos a asociado de la investigación del colaborativa usted la historia de la vida. Llevamos a través de los seminarios del estudio y las sesiones de los reflexivas sobre el lección-laboratorio con dos profesores de la instrucción simbólica de uso múltiple del principiante cifran la educación de la red pública y al investigador. La sesión reflexiva representa la creación de la posibilidad práctica de la pelea en las acciones al profesor en la sala de clase y las teorías que las basan.

Palabra-llaves: Reflexión. Para saber al Profesor. Educación Física de Solidary

A reflexão tem sido uma estratégia metodológica norteadora das abordagens educacionais críticas que se preocupam com as mudanças sociais e políticas e encontram, no espaço escolar, uma possibilidade concreta desse fazer pedagógico transformador. Nesse contexto, a reflexão significa colocar-se frente a frente com a situação concreta da ação, ou seja, com sua história, como atores sociais e políticos

dessa prática institucionalizada na educação, desvelando, assim, a relação pensamento e ação pela auto-crítica e crítica do outro, com vistas à transformação.

Um professor, nessa concepção crítico-transformadora, como educador, deve demonstrar um compromisso a partir das suas escolhas, que se manifestam no modo de pensar e agir. Deve elaborar, segundo Ghedin (2002, p. 138), “[...] tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.” Citando Contreras (1997), ele acrescenta: “[...] educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública, digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e esperança.”

Então, desenvolver a capacidade reflexiva de professores é propiciar elementos mediadores que ampliem essa reflexividade nos diferentes sentidos que se possa ter. Como reflexão interior resulta na consciência dos próprios atos e, por conseguinte, numa viagem introspectiva contextualizada com a realidade exterior que é seu outro sentido complementar. A reflexão, partindo dessa realidade como movimento, une ação-reflexão-ação, capta relações e nexos que as constituem, associando teoria e prática, aponta uma direção crítica para a transformação.

Uma proposta reflexiva tem, portanto, o caráter de consciência política e une dialeticamente o saber e o fazer num ciclo espiralado de movimento de níveis mais ingênuos a níveis mais críticos de consciência-ação que leva à práxis transformadora, como vemos em Freire (1976, p. 135).

[...] 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. Esses 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, por sua vez, se deve a uma nova reflexão.

Nesse sentido, a reflexão crítica, como processo coletivo, proporciona ao professor o desvelar dos significados da sua ação, trazendo à tona sentidos que não apareciam tão explícitos, mas, se clarificados, podem contribuir para a sua compreensão e, ao mesmo tempo, o refazer dessa ação.

Todavia, esse processo reflexivo só é possível gestar transformações sociais e políticas na formação de alunos-cidadãos se o professor ampliar sua visão para além da sua ação imediata de sala de aula e arredores, a escola, desvendando o oculto que margeia e impregna sua prática pedagógica. É facilitar, segundo Ghedin (2002, p. 146), a tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes, “[...] proporcionando a si e à educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos.”

Enfim é lançar-se na aventura de um projeto de inovação que rompa com as concepções tradicionais de ensino e que possa concretizar-se por meio de um processo reflexivo-crítico no espaço escolar, como horizonte de autocompreensão e

impulsionador de nossa construção, humanos que somos, tendo como referência a solidariedade.

1. Refletindo sobre a própria ação

Refletir sobre o pensar e o fazer foi um exercício de crítica – de um trabalho colaborativo que vem sendo desenvolvido – e de autocrítica que envolveu a revisitação dessas vivências através das imagens do vídeo-tape. Proporcionou, portanto, visões reais desse pensar materializado no fazer; trouxe elementos descritivos e informativos desse ato pedagógico que, seguidamente confrontado, possibilitou sua reconstrução.

Essas ações – descrever, informar, confrontar e reconstruir – propostas por Smith e apresentadas por Magalhães (2004) são responsáveis pela efetivação do processo reflexivo que, quando crítico, segundo a concepção de Kemmis (1987), pode desafiar as estruturas que direcionam o fazer cotidiano pela auto-avaliação que o mesmo suscita, podendo assumir postura crítica nos posicionamentos.

Ao mesmo tempo em que o professor revê a sua ação tomando certo distanciamento, fatos e atos que aparentemente podem ter passado despercebidos na vivência são destacados na imagem o mais próximo possível do real, ampliando as possibilidades da reflexão através de outros olhares mais atentos.

No uso desse dispositivo de mediação, o cuidado com aspectos éticos deve ser considerado, como destacam Ibiapina e Ferreira (2003, p. 78) “a partir do cultivo de uma cultura de confiança mantida entre parceiros”, o que implica um lento processo de aprendizagem pelo grupo, através da estratégia reflexiva que envolve o processo colaborativo. Para nós, essa confiança foi ampliada pelas afinidades teóricas e pessoais e pela força do desejo de mudança trazendo uma coesão maior ao grupo nos seus propósitos comuns: uma Educação Física mais solidária centrada em valores humanos edificantes.

Com essa compreensão do processo reflexivo, iniciamos as quatro sessões reflexivas do nosso estudo, animadas pelo diálogo compartilhado e mediado pelas imagens do vídeo-tape que deram vida novamente às aulas-laboratório de Educação Física escolar. No entanto, priorizamos, neste artigo, a apresentação de duas destas aulas no processo de auto-reflexão e reflexão coletiva, por questões de espaço.

1.1 Auto-reflexão de Kátia: saber ver

Na descrição, primeiro passo para iniciar o processo reflexivo proposto por Smith e explicitado por Magalhães (2004) como forma de se distanciar das ações e revê-las com um novo olhar reflexivo, a partir do previsto e do realizado, a professora demonstrou a segurança do que faz na escola e por que o faz, sempre associando suas escolhas às condições materiais da realidade micro e macro do seu espaço pedagógico, sem, no entanto, detalhar suas observações sobre a aula analisada.

Nessa descrição, ela chama a atenção para as palavras que melhor descrevem suas aulas, que são organização e planejamento. Por essa razão, e como consequência disso, tornam-se mais significativas, proveitosas e produtivas. O objetivo - saber ver em diferentes dimensões - já trabalhado por elas não foi complicado. Quanto ao espaço físico no qual a aula transcorreu, ela o aponta como privilegiado, por ser uma quadra coberta, embora o tempo de 50 minutos seja reduzido.

O trabalho em grupo e em dupla, nessa aula, como opção metodológica nas situações utilizadas, enfatizou a ação cooperativa que possibilitou a solidariedade. Para

tanto, evidenciaram-se nas atividades situações que envolveram a convivência, explorando o tocar e o descobrir o outro, em duplas. Quanto à participação dos alunos, ela considera ativa por eles se sentirem felizes na aula e envolvidos nas atividades.

Na descrição que envolve a narrativa do que se faz, a professora apresentou sua visão das ações efetivadas emitindo alguns julgamentos como explicitações do seu agir, os quais constituem o passo seguinte do processo reflexivo, a informação, de acordo com Magalhães (2004) e Romero (2004). Quanto à informação na auto-reflexão, ela justifica a opção por essas atividades planejadas com o cuidado e o zelo que a temática sobre a solidariedade requer, trazendo situações que já vinham sendo trabalhadas anteriormente, porém, reunidas para atender ao objetivo do saber ver.

Seu papel como professora não apenas nessa aula, mas em todo o ano letivo, aparece como mediação em todo o processo colaborativo estabelecido pela parceria com a professora Iracyara, quando cada uma assume funções alternadas e, ao mesmo tempo, valorizam-se as facilidades que cada uma tem quando necessário. Isso decorre da conquista do entendimento pessoal, compromisso e respeito mútuo que Magalhães (2003) expressa como condições essenciais para a existência do processo colaborativo, o que presenciamos nessa parceria das professoras.

Nessa aula-laboratório, a professora faz sua autocrítica, apontando as dificuldades na vivência da proposta prática do saber ver: a disposição dos alunos na hora do reconhecimento pelo toque, usando máscaras, o que os levou a uma maior dispersão; e a falta de material para todos, deixando uma turma como espectadora, enquanto a outra desenvolvia a atividade, o que acarretou a desorganização e a dispersão de alguns. Essa autocrítica equivale a auto-avaliação que Kemmis (1987) apresenta como processo imprescindível para as transformações das práticas institucionais.

Outro aspecto considerado como dificuldade na ação docente dessa professora, e que emergiu nessa aula, é o que ela denomina de cultura da violência, notadamente entre os meninos. Combatendo esse tipo de comportamento através de aulas que elas denominaram de mais sensíveis, nas quais enfocam o olhar, o tocar, o abraçar, o amar, os alunos vão se transformando, embora, ainda persista em alguns deles, os quais elas vêm dando uma atenção especial.

A professora Kátia acredita que o objetivo ao qual se propunha foi atingido, devido à forma como foi estruturada e encaminhada a proposta, e também por experiências anteriores em aulas que envolveram a sensibilidade. E essas mudanças foram evidenciadas, segundo a mesma, pelas próprias falas dos alunos na avaliação reflexiva, no final da aula, quando eles foram encorajados a se expressarem, dando seus depoimentos sobre o que foi aprendido como conteúdo dessa aula, tanto apontando características físicas, na visão imediata, quanto detalhes como cor dos olhos e o reconhecimento de qualidades positivas que caracterizavam a personalidade dos amigos. Enfim construiu-se a dinâmica que, pela reflexividade conduz o ato de ver sob uma perspectiva mais ampla, saindo do que até então era invisível, como afirma Maturana e Varela (2001).

Na ação de confrontação que exige o exame e o questionamento das ações, segundo Romero, a professora Kátia trouxe vários fatores que interferem nas suas escolhas docentes. Desde o campo acadêmico, com a crítica à visão tecnicista que recebeu, ao crescimento de aspectos emocionais na sua vivência anterior, como aluna da Educação Física escolar, inclui-se também a recorrência, nesse estudo, do tríplice aspecto da sua formação como pessoa que modela o seu fazer docente na direção de uma proposta de humanização: a formação continuada, a espiritualização e a estrutura e

convívio familiar que nutrem a vontade de “fazer algo mais pelo seu aluno; e esse algo mais é justamente tentar fazer com que esse ser humano melhore e desperte para a sua humanização.” Essa compreensão que ela afirma ter sido ampliada por estudos de saberes como o ver que Mariotti (2000) apresentou, e que contribui para uma convivência com o outro, mais solidária.

É nisso que ela acredita quando avalia a proposta planejada e vivida pelos alunos, mesmo considerando algumas dificuldades já citadas. Observando o processo de aprendizagem ao longo do ano, transparecem os avanços do comportamento dos alunos pelo envolvimento, dependendo da maturidade que cada um alcançou naquele momento.

O que faria diferença, para a professora Kátia, seria a disposição dos alunos na hora do uso da máscara, pela falta de material para uma parte da turma, o que provocou a dispersão de alguns. Isso acarretou inquietações, prejudicando a atividade seguinte, que seria um momento mais reflexivo. Os demais aspectos corresponderam ao idealizado e ao esperado proposto no objetivo.

Assim, a professora Kátia concluiu a sua auto-reflexão, trouxe elementos desse novo olhar da sua ação docente, descreveu sua percepção, informou seu significado, confrontou o seu fazer pela auto-avaliação, concluindo com a possibilidade de alguns arranjos diferentes. Uma vez que a proposta da aula-laboratório do saber ver atingiu os objetivos, foi amplamente pensada e coletivamente construída, por isso mesmo, apresentou um resultado significativo e bem sucedido para os alunos.

1.2 Auto-reflexão de Iracyara: saber dialogar

Na descrição da professora Iracyara sobre a aula que teve como tema o saber dialogar, ela vai justificando cada atividade e sua seqüência, destacando a música como instrumento pedagógico para trabalhar a sensibilidade dos seus alunos e a dinâmica em grupo como mobilizadora dos elementos que vão desencadeando o dialogar, o olhar o outro, o conversar, o ouvir, o criar juntos.

Destaca, nessa proposta, o papel das afinidades que movem o grupo para o fluir das atividades, pela aproximação. O olhar atento ao outro, desde o alongamento que, pela imitação do movimento criado pelo colega instaura o diálogo gestual, para depois a efusão, anima a criação coletiva, catalisando a resolução de conflitos pela divergência e pela tomada de decisão. Por fim, eles apresentam sua síntese criativa elaborada, fechando com a avaliação reflexiva.

O significado da sua prática transparece na ação de informação, segundo Magalhães (2004), ao trazer o micro contexto da sua vivência pedagógica na sua reflexão, compreendendo o que de fato acontece. Nesse sentido, ela justifica sua escolha pelas situações de aprendizagem que oportunizam o incentivo à iniciativa e à liderança, à superação da timidez, que são questões abstratas, mas que ela, como educadora, está atenta a essa necessidade, podendo o diálogo contribuir para essa aprendizagem do ouvir, do conversar que para ela, possibilita, através do ensino, um processo de humanização que pode ser reproduzido em outras situações da vida.

A dificuldade de pensar o diferente para além do que o professor propõe aparece na sua auto-avaliação como limitação no processo criativo causado, muitas vezes, pela falta de direcionamento deste, o que leva os alunos a não terem tanta iniciativa. Para Iracyara, é a percepção do professor chegando junto, encorajando, que poderá incitar o processo produtivo, gerando a conversação, ampliando o diálogo entre os alunos e, se possível, mais espaços criativos na escola. Mesmo com essas limitações,

os objetivos foram atingidos dentro das possibilidades reais, porque a aula aconteceu de forma satisfatória e dentro do seu projeto, que ela nomeia de pretensioso, “porque vai melhorando a comunicação humana para gerar mais compreensão, mais solidariedade.”

Na confrontação, terceiro momento do processo reflexivo, que pode trazer, segundo Magalhães (2004), a função social dessa aula e que tipo de aluno está formando, a professora apresenta suas concepções. Uma visão de educação na qual ela se sente responsável pelo processo de formação humana mais solidária e tenta atingir esse ser na sua totalidade, amparando-se em Mariotti (2000), Maturana e Varela (2001). Uma concepção da aprendizagem construtivista, na qual o aluno tem uma participação ativa e crítica diante do conflito e da apropriação do conteúdo que ela deseja que ele internalize. E vê o papel do professor nesse processo, como de mediação, encorajando e estimulando a brincadeira para que o desejo dela, ampliar o dialogar entre os alunos, fosse alcançado. O cidadão crítico deve, portanto, respeitar pontos de vista diferentes e resolver conflitos no dia a dia da escola.

O que move esse desejo do seu agir é sentir-se responsável pela mudança, como profissional da educação, não desistindo nem se cansando de educar o outro; daí a paciência para “cuidar” desse processo, que não é tão fácil, nem imediato. Mas ela acredita que há possibilidade de avançar na formação da dimensão afetiva, ajudando o ser humano a se melhorar, solidarizar-se. Para Maturana (1998), é ampliar e estabilizar a convivência nas interações recorrentes da amorosidade.

A ação reconstrutiva, na reflexão da professora, indica a possibilidade de adaptações e ajustes na sua proposta prática, não apenas nesta aula específica, dando oportunidade para que os alunos apresentem apenas sua criação, mas experimentem a criação dos outros grupos de uma forma mais tranqüila, inovando algo não pensado ainda. Justifica essa necessidade porque está sempre em busca de oportunidades de aprendizagem que, cada vez melhores, gerem a compreensão significativa dos conteúdos que acredita serem necessários, como o dialogar.

Encerrando sua auto-reflexão, ela avaliou a necessidade de estar mais atenta aos grupos, que fluíram ou não para poder existir o crescimento que se esperava, ampliando o espaço de diálogo criativo na escola para além da Educação Física escolar. E assim, nessa ação que finalizou o processo reflexivo dessa aula, identificamos a perspectiva de transformação, como sugere Magalhães (2004), com propostas que ampliem o fazer docente da professora.

1.3 Auto-reflexão de Elizabeth: a reflexão na visão da professora pesquisador

Ao fazer a análise do meu próprio processo reflexivo, considerando as ações descrever, informar, confrontar e reconstruir vou delineando as dificuldades e os avanços que permearam esse fazer, usando a auto-análise como possibilidade reflexiva para descortinar sentidos que novos olhares dão a esse refazer. Implica, pois, não apenas o conhecer de um dado objeto, como afirma Ghedin (2002), mas, simultaneamente, o sujeito torna-se conhecido pelo autoconhecimento que esse processo encerra.

Essa viagem introspectiva e ao mundo exterior não se limitou apenas às sessões reflexivas ocorridas, pois, embora essas tenham sido o conteúdo gerador desse processo, trazem na sua essência o conhecimento acumulado nos seminários e estudos coletivos necessários à abordagem colaborativa.

As sessões reflexivas que correspondem às quatro aulas-laboratório, vivenciadas pelos alunos da 3ª série B e 3ª série C, foram sintetizadas em vídeo, vistas e analisadas por nós três, professoras, na casa da professora Kátia, no mês de fevereiro de

2006. Foi decidido que a auto-avaliação, processo que antecede a avaliação coletiva, seria feita de acordo com quem comandou a aula naquele dia. Assim, a professora Kátia fez a auto-avaliação da primeira aula sobre o saber ver e a última, sobre o amar e abraçar. Iracyara analisou a segunda e a terceira aula que versaram sobre o saber esperar e dialogar. Concluída essa fase, fizemos a avaliação coletiva, retornando a pontos ou detalhes que nos chamaram a atenção, iniciando o diálogo interativo. Todo esse processo foi gravado em fita-cassete e transcrito para, posteriormente, ser analisado como dados neste estudo.

O objetivo das sessões reflexivas foi rever a ação docente a partir do distanciamento desta e, com novo olhar, refletir sobre o que foi feito, quais seus significados, relevância e consistência para, em seguida, alcançar a sua finalidade maior, que foi buscar alternativas para os obstáculos surgidos com vistas à transformação que visualizamos no conteúdo resultante dessas sessões.

O papel que assumimos no processo foi de mediação dialógica entre as professoras partícipes deste estudo, procurando levantar aspectos que foram esquecidos, ou rever posições assumidas na avaliação intrapessoal ou interpessoal, sempre com o cuidado de não trazer constrangimento por divergência na compreensão dos acontecimentos. Dessa relação interativa, mediada pelo diálogo, nascia um entendimento partilhado que, segundo Magalhães (2003), é elemento motivador e mobilizador da construção ativa do conhecimento.

Mesmo vendo esse processo como rico em possibilidades para a formação profissional, trazendo conseqüências inovadoras para a prática docente, alguns fatores dificultaram uma melhor efetivação do processo reflexivo. Colocamos como maior entrave a falta de disponibilidade de tempo das professoras para o estudo sistematizado e para as sessões reflexivas, devido ao acúmulo de trabalho e compromisso que elas tinham com várias instituições de ensino. Mesmo demonstrando compromissos com o nosso projeto, buscando conjuntamente tempos possíveis para nossos encontros, não houve tempo suficiente para aprofundar as referências teóricas estudadas e, conseqüentemente, trazê-las de forma mais freqüente ao embasamento da discussão reflexiva.

Desse fato, podemos concluir que o processo reflexivo sofre conseqüências dos contextos micro e macro do sistema educacional, conforme chama a atenção Magalhães (2004). Por isso mesmo, não podem ser negligenciados quando analisados nas ações de informação e confrontação. Como afirma Ghedin (2004), é necessário transcender os limites que se apresentam na prática imediata. No nosso olhar, é preciso ver além das aparências da percepção dada para desvelar aspectos que envolvem, influenciam ou até determinam o fazer docente de cada professor.

Outro aspecto que Kemmis (1987) sugere para nortear projetos de reflexão e que não foi possível segui-lo à risca, novamente inserido no fator temporal, foi dar o tempo suficiente para o processo de aprendizagem colaborativa, compartilhando e discutindo dados e refletindo sobre avanços alcançados. O prazo que tínhamos para o fechamento desse estudo era exíguo, levando-nos a acelerar o processo.

Mesmo assim, os objetivos pretendidos foram alcançados ao se vivenciar o processo reflexivo, notadamente ao buscar explicações e significados para compreender melhor as aulas observadas, revendo princípios e razões que as justificassem, instalando a dinâmica para possíveis transformações.

O processo reflexivo foi importante para todas nós que vivenciamos as aulas-laboratório, porque permitiu a confrontação das nossas idéias, ampliando, a partir do contexto real das ações, nossa compreensão sobre o fenômeno observado. Ao

responder à questão por que agir assim, as explicações teóricas que dão sustentação à ação docente das professoras foram emergindo de forma implícita ou explícita, contribuindo para a compreensão da relevância e a consistência do seu fazer docente.

Entretanto, pelas mesmas explicações dadas anteriormente quanto ao fator tempo, este foi insuficiente para uma maior profundidade teórica do estudo. Não identificamos de forma evidente no ato de confrontar da reflexão, os referenciais teóricos dos saberes da complexidade humana que deram a base para o solidarizar-se na educação da compreensão humana, a partir de Morin (2000), Mariotti (2000), Maturana e Varela (2001), Maturana (2002) e Freire (1987).

Em alguns momentos, em outras ações do processo reflexivo, esses referentes apareceram mesclados com a base teórica de sustentação da proposta pedagógica das professoras, que tem na pedagogia salesiana e em Freire (1987) os seus principais representantes. Nessa síntese teórica aparece como ponto em comum uma proposta de educação humanística, centrada em valores humanos solidários e que vê a aprendizagem como um processo que deve considerar todas as dimensões do ser, como totalidade.

1.4 Intercruzando Reflexões

O processo que representa a reflexão ou o pensar sobre o pensar é um momento de fundamental importância para os propósitos da transformação da prática docente. Inicialmente, a partir de uma viagem introspectiva ao eu pensante, pela auto-avaliação e, posteriormente, o desafio que a reflexão coletiva carrega, reafirmando significados ou revendo-os, podem dar novos sentidos ao pensar e ao fazer profissional.

Ao refletir, o professor identifica, na descrição e na informação da sua ação, uma experiência concreta e também subjetiva de ensinar, a qual Ibiapina (2004, p. 72) define como “[...] um diálogo volitivo com a realidade no qual eles tornam-se conscientes dos mecanismos de sua ação, pré-requisitos para poderem transformá-la.” E acrescentamos, não apenas modificando-a, mas também reafirmando-a de forma renovada.

É ampliar, segundo Ghedin (2002), a percepção do concreto, tornando o ato de conhecer uma habilidade de captar a dinâmica do cotidiano – no nosso caso, o escolar –, na tentativa do não isolamento na auto-afirmação da opinião pessoal. É compreender o fazer humano como reflexão analítica, crítica e criativa, superando limites através dos conhecimentos adquiridos e produzidos, os quais moldam nossos sentidos.

Esse é um processo colaborativo e coletivo iluminado pelo diálogo, compreendido como Freire (1980, p. 83) o reconhece: “encontro entre os homens” e “como caminho”, “[...] no qual reflexão e ação orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar.”

E a escola pode ser esse campo aberto e fértil para a construção desse projeto dialógico que tem nos docentes os seus principais lavradores fertilizando sementes de esperança no florescimento de saberes que podem dar sustentação à educação da compreensão humana, entre estes: o ver, o esperar, o dialogar, o amar e o abraçar.

Os encontros reflexivos podem ser um desses campos para essa sementeira.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Melo e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. Linguagens, educação e sociedade: Revista do Programa de pós-graduação em educação. Teresina, n. 9, p. 73-80, jan./dez. 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica. Tese de Doutorado, Natal. UFRN. Programa de Pós-graduação em Educação, 2004.

KEMMIS, S. A reflexão crítica. Critical reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. Staff Development for school improvement. Tradução livre Ivana Lopes de Melo Ibiapina. Library of Congress Cataloging in Publication Data. Philadelphia, Imago Publishing, 1987.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.) A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

MARIOTTI, Humberto. As paixões do Ego: Complexidade, política e solidariedade. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MATURANA R., Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA R., Humberto; VARELA, Francisco J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. 4. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMERO, Tânia Regina de S. Características lingüísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

Rua Profº Saturnino 1079, Lagoa Nova, Natal/ RN CEP- 59062310

E-mail: bethjatoba@uol.com.br

Recurso tecnológico: data-show