

O GRUPO REFLEXIVO COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM DOCENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR

Hedioneia Maria Foletto Pivetta
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.hedioneia@unifra.br.
Sílvia Maria de Aguiar Isaia
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.sisaia@terra.com.br

RESUMO

A temática deste texto está alicerçada nos resultados de uma pesquisa que teve como foco professores universitários que refletem a sua prática. Com base em achados de pesquisa de Isaia (2008, 2007), Ferry (2004), Souto (2007), Josso (2004), Schon (2000), Alarcão (2007) entre outros, a prática reflexiva grupal pode ser vista como dispositivo de aprendizagem docente e conseqüentemente de construção da docência. Assim, a proposta deste texto tem o objetivo de discutir os resultados preliminares da pesquisa realizada que teve como objetivo identificar como pode se constituir um grupo de prática reflexiva para professores da educação superior, assim como identificar se a reflexão grupal sobre o fazer do professor constitui-se como dispositivo de aprendizagem docente. A abordagem metodológica foi de cunho qualitativo narrativo (Minayo, 1997), com características de investigação-formação (Maciel, 2006) e desenvolveu-se a partir de encontros com um grupo de professores de um curso de fisioterapia. O instrumento de coleta de dados foi o diário de campo (Triviños, 1987). Foram realizados sete encontros no intuito de identificar as marcas definidoras iniciais da aprendizagem docente e da constituição do grupo. A análise dos encontros reflexivos realizados permite inferir que a reflexão sobre o fazer docente, a partir da abordagem grupal e a partir de situações vivenciadas pelo professor, podem constituir-se em espaço privilegiados de formação e aprendizagem docente.

Palavras-Chave: Aprendizagem docente – Grupo reflexivo - Docência Superior – Reflexão sobre a prática

Grupo 5 – Pedagogia Universitária

APRESENTAÇÃO DO TEMA

Este texto aborda questões pertinentes à docência na educação superior, partindo do pressuposto de que grande parte destes professores não possui formação pedagógica para o exercício da docência. O objeto de estudo compreende a aprendizagem docente por meio da prática reflexiva grupal de um grupo de professores de Fisioterapia. Os aportes teóricos que norteiam a discussão perpassam pela formação docente a partir da prática reflexiva grupal e a aprendizagem docente.

Contextualizando o tema, parte-se do princípio de que a docência superior para os profissionais sem formação pedagógica é um grande desafio e, para a maior parte desses professores que adentram a docência superior, os saberes específicos constituem-se como o centro do trabalho do professor, sendo o caminho para a profissionalização, muitas vezes, o próprio exercício da docência. Para tanto, para exercer a docência os professores precisam se [des]construir e [re]construir ao longo

de sua trajetória pessoal e profissional tendo por princípios além do conhecimento específico, o conhecimento pedagógico e o profissional.

Acredita-se que o conhecimento específico do professor aliado ao conhecimento de estratégias pedagógicas e suas intervenções didáticas, vão tornando-se elementos fundamentais para a aprendizagem da docência e, conseqüentemente de desenvolvimento profissional docente na medida em que são permeados pela reflexão sobre a ação. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) comenta que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”. Nessa perspectiva, a reflexão surge como condição necessária para o desenvolvimento profissional docente.

Acredita-se que a reflexão sobre a ação também se constitui como dinamizadora da aprendizagem docente uma vez que os professores, por meio da reflexão, tomam “consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar a permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional” (ALARCÃO, 2007, pg. 43). A idéia da autora pressupõe que o professor reflexivo é aquele que se coloca como professor aprendente e, portanto, em desenvolvimento profissional docente.

A reflexão sobre o fazer docente surge, então, como um lócus do trabalho e da aprendizagem docente, entendida como o pensar sobre a prática, sobre o cotidiano, como ponto de partida para aprender a ser professor, não de forma passiva e transmitida, mas de maneira participativa, compartilhada e dialogada. A reflexão sobre a ação constitui-se, então, em fator especial para o desenvolvimento profissional do professor.

Sendo assim, a produção de espaços coletivos de reflexão sobre a docência superior pode ser considerada como dispositivo de formação (Josso, 2004), em que a aprendizagem docente na educação superior pode ser paulatinamente construída. Iniciativas dessa natureza são indispensáveis ao se buscar o desenvolvimento profissional dos professores a partir do próprio contexto de trabalho e das vivências significativas que estes possuem. Portanto, essa proposta de pesquisa teve como premissa proporcionar a participação de professores da educação superior em um grupo de prática reflexiva tendo por objeto de estudo como este grupo se constituía e a aprendizagem docente decorrente do grupo reflexivo. Desse modo, o problema dessa pesquisa envolveu as seguintes indagações: Com pode se constituir um grupo de prática reflexiva? A prática reflexiva coletiva pode ser dispositivo de aprendizagem docente para professores da educação superior? Quais as estratégias formativas seriam mais apropriadas para viabilizar a reflexão para este grupo de professores da educação superior que se propõem a refletir a sua prática?

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo narrativo com características de investigação-formação (Minayo, 1997; Maciel, 2006). Os dados foram coletados a partir de sete encontros reflexivos com um grupo de 14 professores do Curso de Fisioterapia de uma Instituição Confessional do interior do Estado do Rio Grande do Sul. As interlocuções foram anotadas para posterior análise em um diário de campo. Os sete encontros reflexivos ocorreram mensalmente, tendo com local de pesquisa a Instituição de Ensino Superior na qual que os professores atuam. Considerando os preceitos éticos em pesquisas com seres humanos (resolução CNS 196/96), o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Instituição de Ensino pesquisada sob registro nº 362.2008.2, assim como os professores participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Assim, a proposta deste texto tem o objetivo de discutir os resultados preliminares da pesquisa realizada, no transcorrer do ano de 2008, identificar como pode se constituir um grupo de prática reflexiva para professores da educação superior, assim como identificar se a reflexão grupal sobre o fazer do professor constitui-se como dispositivo de aprendizagem docente.

DISCUSSÃO TEÓRICA DO TEMA

A sustentação teórica é tecida a partir de aportes sobre o processo de formação do professor da educação superior evidenciando a prática reflexiva, a aprendizagem docente e a aprendizagem docente a partir da reflexão grupal.

Prática Reflexiva

O profissional fisioterapeuta possui, ao terminar a formação inicial, conhecimentos restritos à sua especialidade técnica. Geralmente, ao tornar-se professor adota práticas pedagógicas que estão respaldadas em sua experiência como aluno, nos modelos internalizados de seus professores e nos pendores naturais para relacionar-se com pessoas (ISAIA, 2006). O professor em Fisioterapia inicialmente organiza-se de acordo com a formação que recebeu e, a partir daí, passa a construir sua carreira docente através de suas vivências, de suas relações, de sua qualificação, conciliando com os preceitos da instituição de ensino superior a qual pertence. Esse tipo de prática remete às observações de Grillo e Fernandes (2003) quanto à prática docente, a qual, inicialmente, restringe-se à condição de ser um especialista em sua área de conhecimento; restringe-se ao fazer pelo fazer sem gerar reflexões que poderiam direcionar para uma [re] significação de seu fazer.

A construção dos saberes docentes pode ser compreendida como um processo complexo que envolve desde a formação inicial até reflexões sobre a prática educativa ao longo do exercício continuado da docência. A prática reflexiva, compreendida como um processo sistemático e organizado, surge, então, como fator importante de formação do professor, principalmente quando realizada coletivamente.

Para Schon (2000), a prática reflexiva é uma ação que exige observação e descrição, implicando múltiplas representações que levam o professor à compreensão das relações existentes no saber docente. Portanto, a prática reflexiva emerge nos espaços de formação dos professores quando os mesmos tomam consciência de seu papel de professor e buscam a construção de sua identidade docente. Torna-se ainda mais efetiva quando estes trabalham em conjunto, construindo e produzindo experiências educacionais.

Em concordância, Perrenoud (2002) comenta que a verdadeira prática reflexiva exige do professor uma *postura* que precisa tornar-se permanente como sendo a própria expressão da consciência profissional. No entanto, para seguir uma atitude reflexiva permanente, o professor precisa considerar o exercício cotidiano da profissão e a realidade na qual está inserido. Esse tipo de postura constitui o verdadeiro saber experiencial que se constrói com a própria prática por meio de situações vivenciadas e que se tornaram significativas para o professor. Essa atitude reflexiva permite a assunção de novas competências profissionais do professor ao

enfrentar a crescente complexidade das atividades docentes e a diversidade dos cenários da educação superior. Para o mesmo autor, a prática reflexiva e o envolvimento crítico são considerados como orientações prioritárias da aprendizagem docente e da formação dos professores.

Nesse mesmo sentido, para Schon (2000), o profissional reflexivo precisa ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados que sejam compatíveis com o ambiente da ação. O mesmo autor afirma que a prática reflexiva inclui valores e normas que conduzem a reflexões sobre compreensões e sentimentos que geralmente são mantidos privados e tácitos, mas que precisam ser socializados, compartilhados. Nessa direção, Alarcão (2007, pg. 41), comenta que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores”.

De acordo com o exposto, a prática reflexiva coletiva pressupõe que os professores compartilhem suas experiências abrindo-as para a reconstrução, desconstrução e [re]significação do papel do professor, transformando a prática pedagógica em aprendizagem docente reflexiva.

Aprendizagem Docente

A discussão sobre aprendizagem docente organiza-se, inicialmente, a partir da aprendizagem como atividade inerente ao ser humano e a docência como um ofício de saberes e fazeres específicos voltados para a formação de pessoas. No entrelaçamento desses dois processos discute-se sobre a aprendizagem docente e sua implicação sobre o desenvolvimento profissional do professor, e consequentemente, sobre a formação docente.

Assim, parte-se do pressuposto que a aprendizagem é um processo que se dá ao longo da vida do ser humano e está intimamente relacionada às oportunidades vivenciadas, de acordo com os sentidos e significados que estas possuem, na relação que cada um estabelece com outras pessoas e com o meio.

A docência, por sua vez, aqui discutida no âmbito da docência superior¹, consiste em atividades específicas, de saberes e fazeres, destinadas à formação tanto dos alunos quanto dos próprios docentes. Essas atividades extrapolam a dimensão técnica, pois implicam no relacionamento interpessoal em que a comunicação, a participação, o envolvimento e o respeito mútuo constituem elementos fundamentais para a construção da docência. Entende-se, assim, que a docência superior requer competências e habilidades próprias que possibilitem processos de ensino-aprendizagem articulados e criativos de modo que o conhecimento científico possa ser levado ao nível de compreensão, apreensão e transformação (ALMEIDA, 2007).

Assim considerada, a docência superior é uma profissão que requer conhecimentos próprios em que a inter-relação do saber e do fazer vão sendo

¹ Compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor (ISAIA, 2006. 374).

construídos durante a trajetória formativa do professor. Sendo assim, acredita-se que aprender a ser professor também se dá no exercício continuado da docência.

A aprendizagem docente² pode ser entendida como um processo complexo que se inicia com a entrada na docência e que se constrói ao longo do tempo entretido das trajetórias de vida e de profissão dos professores. A aprendizagem docente constitui o processo de apropriação dos saberes e dos fazeres inerentes a constituição de ser professor.

Envolve a capacidade do professor em construir o conhecimento pedagógico por meio das relações que estabelece com colegas/alunos e com o projeto formativo no qual está imerso. Assim, acredita-se que a aprendizagem docente e a formação do professor contemplam uma dimensão coletiva que possibilita aos professores discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus fazeres. As propostas de formação a partir da reflexão docente possibilitam a aproximação de metodologias inovadoras e a qualificação pedagógica do professor em um processo mútuo de cooperação e compartilhamento (BEHRENS, 2003; ISAIA, 2003a, 2008).

No entanto, Ferry (2004) complementa as idéias já levantadas afirmando que a formação parte do próprio sujeito, ou seja, este se forma por seus próprios meios, a partir de seus recursos interiores, num movimento contínuo de produção de si mesmo. A produção de si mesmo, segundo o autor, dá conta de um professor que é capaz de pensar, refletir sobre o que tem realizado, como tem realizado e, assim, buscar outras maneiras de ser e fazer, tendo como pressuposto as relações de lugar e de tempo com a realidade em que vive, inserindo-se aí as relações intersubjetivas que estabelece com colegas e alunos.

Acredita-se que neste movimento de auto-produção, consubstanciado na aprendizagem docente, o professor precisa considerar as condições contextuais pessoais, profissionais e institucionais. Nessa mesma direção, Santomé (1996) coloca que é preciso elaborar estruturas que permitam que os docentes estabeleçam canais de comunicação para a socialização de saberes, que tornem possível o trabalho interdisciplinar.

Desse modo, o fazer docente pressupõe o olhar e o repensar sobre a prática o que pode ser proporcionado pela reflexão sobre a ação. Isso implica um movimento de aprendizagem docente em que, por meio da abordagem coletiva, pode ser geradora da autoprodução e, conseqüentemente, de formação do professor.

A partir dessa discussão, percebe-se que a aprendizagem docente e a formação do professor estão intimamente entrelaçadas e, a prática reflexiva, pode constituir-se como elemento fundamental na efetivação desse processo.

A Aprendizagem Docente a partir do Grupal

O trabalho grupal é utilizado e valorizado em múltiplas dimensões da vida humana. Da mesma maneira, é considerado como dispositivo de aprendizagem e

² Processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Sua estrutura envolve: o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições (ISAIA, 2006, p.377).

consequentemente de formação profissional, pois valoriza as relações interpessoais e o compartilhamento de idéias instigando a cooperação ao invés da competição para que seus membros cresçam juntos de acordo com a possibilidade de cada um. O trabalho grupal valoriza e facilita o desenvolvimento de experiências formativas significativas proporcionando a aquisição de conhecimentos que trazem consigo a participação e colaboração de várias pessoas que se ajudam mutuamente em torno de um objetivo comum: aprender.

O grupal pode se entender, segundo SOUTO (2007, p. 58), como um “campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginários, reales, etc) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizajes³”. Ao mesmo tempo, para esta autora, “lo grupal nace en el encuentro de personas y está atravesado por coordenadas de tiempo y de espacio⁴”.

Nessa ótica, o grupal é considerado com um espaço de construção, de transformação, que pressupõe união, reciprocidade e mediação tendo um objetivo comum. É considerado assim como um lugar de encontros e desencontros, concordâncias e contradições que mobiliza questões pessoais e profissionais, pois o trabalho grupal se desenvolve dinamicamente e sendo assim gera conflitos de diversas naturezas. Souto (2007) menciona que no campo do grupal surgem processos específicos, peculiares que geram grupos diversos no transcorrer do tempo em que se constitui. A estes processos grupais pode-se chamar de grupos, pois se estabelecem a partir de um dispositivo grupal. Dispositivo grupal pode ser compreendido como

“um conjunto de personas, um espacio y tiempo común, una meta u objetivo, una institución, una red de relaciones convocante se generan espacios de interacción, una red de relaciones reales e imaginarias, unas significaciones compartidas, unas expectativas mutuas, unos sentimientos grupales, unos sentidos de pertenencia que se entrelazan dando um carácter de singularidade a cada grupo” (SOUTO, 2007, p. 59).

Conforme a autora, a partir de dispositivo grupal pode se constituir o grupo com objetivo de aprendizagem. Um grupo de aprendizagem pode ser compreendido como uma estrutura formada por pessoas que interagem em um espaço comum sendo que essas aprendizagens são sistematicamente buscadas pelo grupo através da interação de seus membros. A partir dessa idéia pode-se referenciar a aprendizagem grupal como um processo de mudança que ocorre conjuntamente, em que a aprendizagem individual é a resultante da integração dinâmica entre os membros. “O grupo facilita (processo grupal) que os participantes aprendam (processo de aprendizagem) ao compartilhar e interagir em situações de ensino-aprendizagem (processo de ensino)” (SOUTO, 1987, p.44).

De acordo com a autora a constituição de um grupo perpassa por fases, momentos distintos, não como momentos rígidos, mas que se entrecruzam e que caracterizam sua evolução. Comenta que na iniciação da vida em grupo, cada membro reporta-se ao grupo com o que de individual traz, ou seja, experiências,

³ Tradução livre da autora: campo de interconexões, de entrecruzamentos do individual, do institucional, do social, etc. onde surgem acontecimentos e processos compartilhados (imaginários, reais, etc) entre sujeitos que perseguem objetivos comuns de aprendizagem.

⁴ Tradução livre da autora: o grupal nasce no encontro de pessoas e está atravessado por coordenadas de tempo e de espaço.

sentimentos, conhecimentos, desejos, temores, representações. Destaca ainda que existem dois níveis de funcionamento dos grupos, um observável/explicito (expressos mediante idéias, opiniões e ações) e outro oculto/implícito/latente (emoções, fantasias inconscientes, pressupostos). Contudo, ressalta-se que na dinâmica grupal, ambos se fazem presentes e determinam os fenômenos manifestos.

O grupo de aprendizagem pressupõe modificação, transformação. Neste sentido, torna-se pertinente o surgimento de sentimentos e atitudes características de dúvida, medo, resistência e ansiedades. O medo da mudança, medo da perda do conhecido, ao que se está acostumado, a resistência a mudança, pois toda mudança pode representar uma ameaça, um possível fracasso. Isso traz ansiedades, tristeza, desânimo, desinteresse, não cumprimento de acordos, a evasão ou fuga das tarefas propostas. Frente a situação de aprendizagem, de mudança “en parte se lo quiere y acepta, en parte se lo rechaza⁵” (SOUTO, 2007, p. 122).

Assim, o grupo vai superando as situações conflitivas geradas, pois a meta de aprender é grupal e precisa ser realizada em conjunto. No transcorrer desse processo o grupo vai consolidando-se e encaminhando-se com mais autonomia. Os membros preocupam-se mais com as inter-relações surgindo a participação, a flexibilização, a responsabilização e a cooperação, permitindo uma interação mais dinâmica e promissora geradoras de aprendizagem e construção da docência.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS

A partir da proposta de pesquisa, da definição da problemática bem como do delineamento dos objetivos, passou-se a esboçar os caminhos a serem seguidos. Sendo assim, proporcionaram-se sete encontros com um grupo de professores da educação superior na busca de verificar como se constitui um grupo de prática reflexiva e se este se constitui como dispositivo de aprendizagem docente. Assim, organizou-se os encontros reflexivos a partir de leitura de textos acadêmicos, exposição dialogada respaldada em obras como as de Ferry (2004), Cunha (2008), Josso (2004), Souto (2007), vivências formativas e rodas de conversação a partir de temáticas sugeridas pela pesquisadora e pelos professores e coordenação do curso de Fisioterapia. Assim, apresenta-se a seguir as possibilidades que foram experienciadas neste caminho investigativo.

O 1º encontro do grupo reflexivo

O início do grupo de prática reflexiva teve como objetivo a apresentação da pesquisa e a aplicação do Termo de consentimento livre e esclarecido. Posteriormente o encontro reflexivo iniciou-se com a proposição por parte da pesquisadora de refletirmos sobre a formação do aluno na educação superior. Neste primeiro encontro percebeu-se que a participação dos professores foi mais tímida ao mesmo tempo em que as narrativas ficaram na margem da superficialidade, devido possivelmente a dificuldade de entendimento da proposta.

⁵ Tradução livre da autora: em parte o quer e aceita, e em parte rechaça-o.

Acredita-se que a pouca fluidez do encontro tenha se dado em função da amplitude do tema proposto norteador da reflexão e também em função de ser o primeiro momento de reflexão coletiva do grupo.

O 2º encontro do grupo reflexivo

Neste segundo encontro ponto de partida foi as demandas do próprio curso indicadas pela coordenação e professores. A demanda inicial foi levantada por situações ocorridas com professores e alunos no transcorrer do ano letivo as quais geraram constrangimentos e desmotivação. Nesse sentido, propôs-se refletir sobre a relação professor-aluno no âmbito da educação superior. A vivência proposta foi a roda de conversas, ou seja, a partir de uma breve explanação inicial da pesquisadora colocando em pauta a temática, sugeriu-se que os professores refletissem sobre a postura profissional do docente na relação que estabelece com o aluno no espaço de sala de aula bem como fora dele.

A reflexão foi norteada pela leitura, por um dos professores participantes, de um texto breve que versa sobre a relação professor-aluno e que circunscreve as diferenças entre professor amigo e professor amigável.

Este encontro teve maior fluidez do que o primeiro uma vez os professores sentiram-se mais à vontade em refletir sobre o seu fazer, mas a partir dos escritos do autor, sendo que constantemente necessitava-se instigar para trazer à pauta as atitudes e práticas individuais dos professores.

3º encontro do grupo reflexivo

Dando continuidade aos encontros de prática reflexiva, o 3º encontro foi planejado na mesma lógica do 2º, ou seja, a reflexão dos professores prosseguiu com a temática relação professor-aluno. Neste dia, novamente a discussão foi gerada a partir do texto de Norman Mackenzie, docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate (2005), que discorre sobre autoridade e autoritarismo na relação professor-aluno.

A partir da leitura inicial os professores refletiram sobre o conteúdo do texto, porém, ao contrário do encontro anterior, houve maior fluidez no sentido de que os docentes, pela primeira vez, trouxeram voluntariamente questões referentes a sua prática, sem a incitação da pesquisadora. No entanto, percebeu-se que o direcionamento da reflexão voltou-se mais à dimensão do aluno e menos significativa quando se reportava a atitude do professor. Houve maior expressão de alguns professores nesse sentido e menor ou ausência de outros.

A reflexão que emergiu deste encontro gerou a temática do 4º encontro.

4º encontro do grupo reflexivo

O 4º encontro teve como temática um dos maiores enfoques e preocupações da docência percebida nestes professores da educação superior: metodologias de ensino-aprendizagem. Nesse momento a sistematização do tema foi livre, ou seja, a partir do tema central suscitou-se a reflexão dos professores sobre os métodos de ensino-aprendizagem que adotam. A reflexão do grupo de professores baseou-se nas experiências significativas vivenciadas por eles acerca das metodologias utilizadas na sua prática docente.

Neste encontro a adesão dos professores na reflexão sobre a sua prática foi unânime e bastante harmônica. Não houve predominância de um ou outro professor e percebeu-se a grande ansiedade dos professores em conhecer, aplicar e discutir sobre o específico: o modo de construir a aula. Este momento foi marcado pela angústia do grupo ao sentir-se desafiado em promover uma formação sólida, e para isso necessitando propor métodos ativos de ensino-aprendizagem, mas engessados pelos programas das disciplinas e as lacunas apresentadas pelos alunos ao longo de sua formação.

5º encontro do grupo reflexivo

No 5º encontro a proposição da temática partiu da pesquisadora. A temática escolhida foi a consciência profissional docente e a identidade dos professores da educação superior e foi norteada pelos seguintes questionamentos: quem somos? Profissionais fisioterapeutas ou professores de fisioterapia? Como chegamos na docência? Como permanecemos na docência?

A idéia foi de instigar a reflexão grupal a partir de uma breve exposição em data-show, embasado em autores como Josso (2004), Souto (2007), Ferry (2004), Cunha (2008) e Flores (2007), em que os docentes teriam que explicitar a representação mental que possuem acerca de seu fazer docente. Houve boa adesão do grupo na reflexão proposta, no entanto, a percepção da pesquisadora foi de que a tecnologia escolhida representou a centralização das atividades na pesquisadora, ou seja, os professores, embora participassem, mostraram-se interessados e de certo modo prisioneiro (por sua curiosidade) da seqüência de raciocínio elaborada pela pesquisadora, tornando-se obscura a percepção da reflexão sobre a prática docente.

6º encontro do grupo reflexivo

Este encontro também foi pensado e organizado a partir da pesquisadora, pois o encontro anterior suscitou a discussão de espaço e lugar de formação na educação superior. Nesse sentido, propôs-se a leitura prévia de um texto (Cunha, 2008) que versa sobre a temática. O texto serviu para balizar as reflexões do grupo sendo que, novamente, a reflexão voltou-se para as metodologias de ensino-aprendizagem, ficando evidente a dificuldade com os aspectos metodológicos do ensino.

7º encontro do grupo reflexivo

A partir da percepção do 6º encontro em que os professores refletiram sobre as suas experiências cotidianas no contexto universitário despertou para a possibilidade de refletir sobre o contexto do professor. Da mesma maneira, a percepção da pesquisadora da dificuldade dos professores voltarem-se para si neste processo reflexivo surgiu a estratégia de viabilizar os encontros reflexivos baseado em vivências, ou seja, proporcionar vivências que conduzissem o professor para a reflexão do seu fazer, o que serviria como estratégia formativa da reflexão dos professores e, conseqüentemente, da aprendizagem docente.

Sendo assim, vislumbrou-se a vivência do “modelo de professor”. Sugeriu-se que os professores se reportassem ao seu processo formativo e vislumbra-se um professor que foi significativo, seja por qualidades, seja por experiências menos

positivas, porém marcantes. A partir da representação dos professores surgiram questões relativas às dimensões pessoais e profissionais de professores que seriam os “modelos” de professores, ou ao contrário, os que nunca serviriam como exemplo, mas que, no entanto marcaram o professor fisioterapeuta.

Num segundo momento, solicitou-se que os docentes contemplassem as características listadas em suas narrativas e “olhassem para si” na busca de gerar reflexões acerca de “quem sou eu como professor?” a partir do que evidencie no outro (modelo), o que sou, o que faço, o que não sou e o que não faço.

Desse modo, as narrativas passaram a apresentar o “eu” do professor no seu fazer docente, ou seja, no seu processo de formação pessoal e profissional.

Nesse sentido, a experiência vivida nesse encontro representou a possibilidade mais adequada para se trabalhar a reflexão dos professores, estando mais coerente com os objetivos delimitados na pesquisa.

EM BUSCA DE POSSÍVEIS DEMARCAÇÕES DO CAMINHO

As vivências grupais e a disposição de um professor capaz de refletir sobre o seu fazer docente permitem que ele adquira uma nova postura e estabeleça novas redes de interações para a construção da docência superior. Ao compartilhar a sua vivência na docência superior acredita-se que “há possibilidade de reorganização e refinamento das idéias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico” (BOLZAN, 2002, p. 14).

Esse processo de construção coletiva se torna indispensável, principalmente, quando se trata de professores que não possuem formação pedagógica para o exercício da docência. Bolzan (2002) entende que conceber o espaço pedagógico e a relação com os pares como ambiente propício para a construção e apropriação de conhecimento é um fator relevante para a construção do saber do professor.

Assim, as reflexões decorrentes da pesquisa em pauta permitiram inferir como o grupo de professores foi se constituindo e demarcando suas expectativas em relação ao processo de aprender a ser professor e construir a sua docência de forma consciente e reflexiva. A análise das narrativas dos professores evidencia a possibilidade de aprendizagem docente reflexiva⁶ na relação que eles estabelecem com os demais colegas, aqui evidenciados nos encontros reflexivos grupais.

A reflexão realizada a partir da pesquisa permitiu o entendimento da importância de trabalhar a partir das necessidades e expectativas do grupo de professores e não a partir dos interesses individuais do pesquisador (1º e 6º encontro). Da mesma maneira, a constituição de um contexto grupal gerador de aprendizagem pressupõe atitudes democráticas e descentralizadas do pesquisador (5º encontro). Entende-se que mediar um grupo de professores reflexivos pressupõem otimizar e valorizar a participação de maneira que todos tenham a oportunidade de se expressar. Sabe-se que na efetivação de um grupo propriamente dito, é preciso considerar as suas fases de constituição bem como administrar os eventos inerentes a estas. Ao propor uma pesquisa com grupo de professores, o pesquisador precisa ter consciência de sua função de mediador, ou seja, coordenar

⁶ Aprendizagem docente reflexiva: processo no qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individual ou coletivamente pode tornar o professor consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciaram na sua atuação profissional. (BOLZAN, 2006, p.378).

sem se omitir, conduzir sem monopolizar, motivar sem privar, valorizar sem expor nem subjugar o outro, provocar sem constranger, enfim mediar a participação no e pelo grupo fazendo com que ele se efetive com tal e não simplesmente como uma reunião de pessoas (SOUTO, 2007).

Nessa mesma direção, ficou claro que a constituição de um grupo de prática reflexiva precisa estar centrado nas necessidades e expectativas formativas do grupo despertando, gradativamente, a consciência profissional docente. A mediação das reuniões precisa ser conduzida de forma intencional e interativa por parte do pesquisador, mas transcorrer de modo natural e espontâneo, na tentativa de captar as demandas do grupo e o paulatino processo de aprendizagem docente. De acordo com essa idéia, Imbernón (2006) comenta que a formação precisa partir de suas situações problemáticas, pois a prática educativa é pessoal e contextual.

No decorrer do estudo, observou-se também a relevância de se estabelecer estratégias de formação grupal (4º encontro) no intuito de facilitar a reflexão grupal a partir de caminhos percorridos para alcançar os objetivos pretendidos. Essa concepção vem ao encontro de Cunha (2006) ao referenciar tais estratégias como processos colaborativos de formação docente em que o caráter de relações horizontais reconhece e valoriza os saberes de todos os envolvidos, ao mesmo tempo em que facilitam a compreensão, o planejamento, a ação e a reflexão conjunta.

Percebeu-se, ainda, no transcorrer dos encontros de reflexão grupal maior embaraço dos professores ao narrarem sobre si mesmo (3º encontro), maior naturalidade quando a reflexão parte de realidades externas (2º encontro) e maior profundidade da reflexão quando se utilizou de vivências em que o professor deparou-se com o seu “eu” (7º encontro). Nesse sentido, o voltar-se para si pode ser tomado como condição essencial para a aprendizagem docente e consequente desenvolvimento profissional docente, pois os professores passaram a perceber-se no seu fazer docente desvelando o seu eu pessoal e profissional. Essa idéia vem ao encontro de Ferry (2004) ao reportar-se a produção de si mesmo como um momento em que o professor está trabalhando para si e sobre si, num movimento interno, próprio, vivencial e experiencial gerador de aprendizagem docente.

Esse movimento envolve um itinerário objetivo e subjetivo. Objetivo na medida em que o professor narra a sua trajetória para o grupo e subjetivo porque envolve a interpretação do professor no momento em que narra sobre o que vivenciou no passado, ou seja, essa interpretação está direcionada pela perspectiva do que o professor é hoje na sua interpretação do que foi ontem. Como coloca o autor “La formación, formarse, es objetivarse y subjetivarse em um movimiento que va siempre más allá, más lejos”⁷ (FERRY, 2004, p.99).

Ao proporcionar vivência em que a estratégia formativa levou os professores a voltarem-se para si, percebeu-se o grande impacto que essa solicitação causou e os anseios gerados a partir das reflexões que os mesmos realizavam e a riqueza das narrativas expostas. Iniciou-se, conscientemente o “caminhar para si”, vindo ao encontro do que nos coloca Ferry (2004) e Josso (2004), quando referem as experiências significativas ao longo da vida como formadoras de identidades e subjetividades integrando processos de aprendizagem e formação que se dá à medida que o sujeito narra os acontecimentos. A partir da narração e da interpretação que o professor faz do que vivenciou no passado possibilita a sua

⁷ Tradução livre da autora: “A formação, formar-se, é objetivar-se e subjetivar-se em um movimento dialético que vai sempre além, mais adiante” (FERRY, 2004, p. 99).

auto-reconstrução e re-significação de seu papel o que é indicativo de aprendizagem docente e consequentemente da construção da docência.

Portanto, as reflexões grupais realizadas tornaram-se mais ricas a partir das experiências de vida e de formação dos professores. Assim sendo, a sistematização dos encontros reflexivos precisa, necessariamente, considerar as expectativas do grupo e proporcionar a participação integral dos participantes, ou seja, as narrativas surgidas da reflexão coletiva precisam emergir de maneira natural, espontânea, compartilhada com seus pares, o que é indicativo de aprendizagem docente. Para tanto, o papel da pesquisadora na mediação do grupo está em proporcionar aos professores o encontro com eles mesmos numa abordagem coletiva de reflexão sobre a prática docente.

Assim, a aprendizagem docente pode ser compreendida como um processo construído a partir da reflexão grupal sobre o cotidiano do professor, na interação com os sujeitos e com o meio. O professor da educação superior precisa estabelecer uma rede de relações que permita o compartilhamento de suas vivências, re-significando seu fazer e gerando aprendizado no grupo e pelo grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Aprendizagem Docente Reflexiva. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. de A. (orgs.). Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed. INEP/RIES). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília, v. 2, 2006, p.378.

CUNHA, M. I. Processos Colaborativos de Formação. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. de A. (orgs.). Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed. INEP/RIES). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. Brasília, v. 2, 2006, p.353.

FERRY, G. **Pedagogia de La Formación**. 1ª ed. 1ª reimpressão. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y material Didáctico, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortex, 2004.

ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. In: ENGERS, M. E. e MOROSINI, M. (orgs.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p.153-165. (Série RIES/PRONEX, v. 2).

_____. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVESSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN, I. (orgs.).

Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.618-635.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. In: **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação , v.1, n.1, p.43-59. Brasília: UnB, 2008.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, AZEVEDO E SANTOS (orgs). **Reestruturação curricular:** novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUTO, M. A. **Hacia una Didáctica de lo Grupal.** Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila srl, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed. 2004.