



## PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA E COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

### PERSPECTIVE CRITICAL-REFLECTIVE AND COLLABORATION IN TEACHER TRAINING

### PERSPECTIVA CRÍTICA-REFLEXIVA Y COLABORACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

85

Juliana Ormastroni de Carvalho Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste capítulo, objetiva-se apresentar discussões teóricas sobre a formação do professor na perspectiva crítico-reflexiva. Para tanto, a definição de reflexão crítica na formação docente será elaborada por meio da contribuição de vários pesquisadores, dentre eles, Dewey (2002), Moon (2001), Schön (1995, 2002), Liberali, (2004), Freire (1987), Kemmis (1987), Magalhães e Fidalgo (2007) e Smyth (1993). A reflexão crítica proposta aqui se baseia nos estudos de Freire (1987), está voltada às relações dialéticas entre sociedade, sujeito e educação, e prevê a relação teoria-prática no processo de apropriação de conhecimentos, com vistas à emancipação dos sujeitos e à transformação social. Inclui ainda um olhar sobre a práxis, no intuito de colocar os professores como pesquisadores de sua própria ação. Na formação do professor reflexivo, a linguagem assume centralidade na medida em que pode ser empregada para manter ou compartilhar poder, para questionar contextos, compreendê-los e buscar reorganizá-los. A perspectiva crítico-reflexiva na formação de professores é relacionada, ainda, ao processo de criatividade (CELANI, 2004; VYGOTSKY ([1930] 1999), enquanto possibilidade de transformação de situações já existentes, e à ideia de colaboração (MAGALHÃES, 2007a, 2007b, 2009) por meio de um modo de agir pautado pela intencionalidade e na relação com o outro para a expansão do objeto compartilhado.

**Palavras-chave:** formação de professores, reflexão crítica, colaboração, agência

---

<sup>1</sup> Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI) juocs@bol.com.br

**Abstract:** This paper aims to present theoretical discussions about teacher training in critical and reflexive perspective. Therefore, the definition of critical reflection in teacher training will be prepared through the contribution of several researchers, among them Dewey (2002), Moon (2001), Schön (1995, 2002), Liberali, (2004), Freire (1987), Kemmis (1987), Magalhães and Fidalgo (2007) and Smyth (1993). The critical reflection proposed here is based on Freire's studies (1987), is focused on dialectical relationships among society, subject and education and predicts the relationship between theory and practice in the knowledge appropriation process aiming at the subjects' emancipation and social transformation. It also includes a study about the praxis in order to make teachers researchers of their own action. In the reflexive teacher education, language assumes centrality while used to keep or share power, to question contexts, understand them and try to rearrange them. The critical-reflexive perspective in teacher education is also related to the creative process (Celani, 2004; Vygotsky (1930/1999), while the possibility to change existing positions and the collaboration idea (Magalhães, 2007a, 2007b, 2009) through a guidance manner by the intentional act and the relationship with the other to the shared object expansion.

**Keywords:** Teacher's education, critical reflection, collaboration, agency

**Resumen:** En este capítulo, se pretende presentar discusiones teóricas sobre la formación del profesor en la perspectiva crítico-reflexiva. Para ello, la definición de reflexión crítica en la formación docente será elaborada por medio de la contribución de varios investigadores, entre ellos, Dewey (2002), Moon (2001), Schön (1995, 2002), Liberali, (2004), Freire (1987), Kemmis (1987), Magallanes y Fidalgo (2007) y Smyth (1993). La reflexión crítica propuesta aquí se basa en los estudios de Freire (1987), está orientada a las relaciones dialécticas entre sociedad, sujeto y educación, y prevé la relación teoría-práctica en el proceso de apropiación de conocimientos, con miras a la emancipación de los sujetos ya la transformación social. También incluye una mirada sobre la praxis, con el fin de colocar a los profesores como investigadores de su propia acción. En la formación del profesor reflexivo, el lenguaje asume centralidad en la medida en que puede ser empleada para mantener o compartir poder, para cuestionar contextos, comprenderlos y buscar reorganizarlos. La perspectiva crítico-reflexiva en la formación del profesorado se relaciona con el proceso de creatividad (CELANI, 2004, VYGOTSKY (1930, 1999), como posibilidad de transformación de situaciones ya existentes, y la idea de colaboración (MAGALHES, 2007a, 2007b, 2009) por medio de un modo de actuar pautado por la intencionalidad y en la relación con el otro para la expansión del objeto compartido.

**Palabras-clave:**

Envio 09/02/2018

Revisão 09/03/2018

Aceite 09/04/2018

86

## Introdução

Apresento, neste trabalho, as discussões em torno da formação docente, questão que assume centralidade na educação, mediante as transformações históricas e sociais no cenário mundial e, conseqüentemente, nas formas de organização da escola e dos processos de ensino-aprendizagem. Explicitarei os pressupostos teóricos da perspectiva de formação de professores quanto à reflexão crítica, que se encontra em consonância com a Pesquisa Crítica de Colaboração, como discutida por Magalhães (2007a, 2007b, 2009, 2010, 2011).

Também será feita a relação entre a perspectiva da reflexão crítica e a linguagem, de modo a revelar como escolhas linguístico-discursivas possibilitam o olhar para a prática, a tomada de consciência, a problematização e a reconstrução da prática, conforme proposto por Smyth (1993).

Na sequência, será apresentado como a prática da reflexão crítica, associada à colaboração, pode resultar em modos de agir transformadores.

87

## A reflexão crítica e a formação de professores

A constituição da perspectiva da reflexão crítica de formação docente conta com a contribuição de vários pesquisadores. Para Dewey (2002), pioneiro na proposta de contrastar pensamento e reflexão, o pensamento envolve uma ação corriqueira, cotidiana, rotineira e automatizada, enquanto a reflexão é um processo mais amplo, profundo e sistematizado. Com base em Dewey, Moon (2001) também compreende que há uma diferença importante entre o pensar cotidiano, no qual o sujeito não descreve sistematicamente o objeto ou a situação de análise, e a reflexão, entendida como uma forma especializada de pensar, uma atividade mais estruturada e formal. Dessa forma, conforme esse estudioso, a reflexão implica trabalhar sobre o que já sabemos, como acrescentar novas informações à determinada situação sobre a qual refletimos com uma finalidade. Para ele, a reflexão é uma forma de pensar voltada a um objetivo, como superar um problema ou alcançar um resultado e baseia-se no processo adicional de conhecimentos, entendimentos e emoções que já possuímos.

Schön (1995, 2002), por sua vez, também retomou o legado de Dewey quanto à reflexão. Com uma visão de sujeito individual, preocupado com a formação do profissional, afirma que este é portador de um saber normalmente tácito, espontâneo e implícito em suas ações. Com

base nisso, esse estudioso propôs dois conceitos importantes, o de reflexão-na-ação, *e.g.*, pensar sobre o que se faz durante a atuação, e reflexão-sobre-a-ação, que seria a análise posterior do indivíduo sobre sua conduta durante a ação, mais precisamente, “é a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores (PÉREZ GÓMES, 1995, p.105). Essa análise, conforme Schön (1995), acontece diante do sentimento de surpresa do profissional prático frente às percepções advindas da reflexão-na-ação e leva à compreensão do que está implícito em sua ação.

Registram-se ainda as propostas de reflexão voltadas a soluções técnicas pré-determinadas para problemas práticos, de forma individualista (LIBERALI, 2004), impostas pelo imperativo econômico ou centralizadas no poder estatal (SMYTH, 1993). É preciso deixar claro que, neste trabalho, não me baseio em tais propostas de reflexão. Situo o conceito de reflexão na teoria crítica que considera a aprendizagem como possibilidade de transformação sob uma perspectiva que considera as questões contextuais. Para isso, “we need ‘critical awareness’ or ‘critical consciousness’: we need to be awareness and capable of critiquing it”<sup>2</sup> (WEBB, 1996, p. 64). Webb (op.cit.), com base em Paulo Freire (1987), defende a necessidade de iniciar o processo ensino-aprendizagem a partir de grupos cujos membros compartilhem seus dilemas comuns, desenvolvam a conscientização sobre seus problemas relacionando-os ao micro e macro-contexto, de modo a possibilitar a transformação da realidade.

A reflexão crítica proposta aqui parte dos estudos elaborados por Freire (1987) que, baseado no pensamento marxista, foi criador e defensor da pedagogia crítica, voltada às relações dialéticas entre sociedade, sujeito e educação. Nesse sentido, a pedagogia crítica diz respeito à teoria e à prática do processo de apropriação de conhecimentos, idéias e conceitos, para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nos contextos diversos.

Fundamental nessa perspectiva é a atuação a partir da consciência crítica, ou seja, a conscientização de uma situação concreta como meio de inserção no processo histórico, como uma possibilidade de libertação que engaja os homens no esforço da transformação da realidade. Portanto, a reflexão crítica visa provocar transformação da ação e da sociedade, já

<sup>2</sup> Do original: “we need ‘critical awareness’ or ‘critical consciousness’: we need to be awareness and capable of critiquing it”.

que a práxis “implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 67).

O conceito de práxis provém de Marx (1844/2004), que a concebe como uma atividade real, na qual há possibilidade de intervenção, de transformação e de criação do novo. Nesse quadro teórico, Marx, ao conceber a *práxis*

como uma atividade humana real, efetiva e transformadora [...] vê essa práxis na relação indissolúvel com a teoria, entendida mais como filosofia ou expressão teórica de uma necessidade radical do que como conhecimento de uma realidade, e vê também o papel da força social que com sua consciência e sua ação estabelece a unidade da teoria e da prática (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.122).

A práxis, o diálogo, o questionamento, a construção com o outro, e não para o outro, considerando-se a realidade objetiva, seriam fontes de “*conhecimento reflexivo e criação*” (p. 92), num processo em que o sujeito cria a história e se torna humanizado, em termos de reivindicação e conquista de direitos e cumprimento de deveres. Na reflexão crítica, como proposta por Freire, reflexão e ação não são dicotimizadas, mas seriam a base para o alcance da liberdade material e política. A reflexão crítica implica a transformação, pois, como bem explica Liberali (2008, p. 38), “(...) *Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são indissociáveis*”.

Outros pesquisadores da área de formação docente baseiam seus estudos nas propostas freireanas de reflexão crítica, como Kemmis (1987), Magalhães e Fidalgo (2007) e Smyth (1993). Assim, Kemmis (op.cit.) defende a melhoria da instituição escolar por meio do resgate dos valores educacionais que sustentam as atividades docentes, as quais necessitam ser recuperadas e examinadas de forma crítica e contextualizada. Essa ação é possível se o professor, além de compreender a escola sócio-historicamente, perceber-se como agente do processo pelo qual tal instituição constituiu-se e chegou a ser o que é, de modo a tornar-se sujeito mais consciente e ativo do sistema educacional.

Magalhães e Fidalgo (2007) também compreendem o pensamento crítico, na perspectiva crítico-reflexiva, como uma reflexão que deve permitir aos indivíduos olharem sua prática rotineira, perceberem suas ações como escolhas políticas e, a partir daí, proporem a transformação das situações de desigualdade que vivenciam ou testemunham. Esse processo



coloca os professores como pesquisadores de sua própria ação e interrompe o ciclo de propostas centralizadas no poder estatal ou na implementação de programas em cuja elaboração não há participação do educador. A proposta da perspectiva crítico-reflexiva busca romper com situações impostas em que o professor é meramente receptor de teorias pensadas e discutidas por outrem, pois é entendido que isso contribui para a transmissão e a reprodução no âmbito educacional.

As pesquisadoras pensam a formação do professor reflexivo que considere as necessidades contextuais e específicas, uma vez que, da compreensão das questões prático-teóricas, emergem práticas reflexivas de ensino-aprendizagem. Para elas, a linguagem, que pode ser empregada para manter ou compartilhar poder, é basilar na organização do pensamento reflexivo, cujo foco é social e, por isso, deve ser, na formação do professor reflexivo, empregada de maneira colaborativa e negociada.

Ainda pensando a formação do professor, Smyth (1993), propõe um processo reflexivo composto por quatro ações não-hierarquizadas: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir.

90

No Descrever, o professor deve fazer uma descrição detalhada de sua maneira de agir, de forma distanciada para que perceba as crenças, valores e princípios que sustentam o seu fazer. Esse é o momento em que o docente ultrapassa a percepção rotinizada de sua prática e conscientiza-se sobre o modo como a organiza, situação que o leva a perceber melhor os momentos de contradição, confusão e perplexidade em seu trabalho.

De acordo com Liberali (2008), o Descrever deve possibilitar ao professor vislumbrar o que foi feito em sala de aula, visualização fundamental para a compreensão inicial que o permitirá chegar a conclusões sobre sua própria ação. Trata-se de esclarecer questões referentes ao contexto, como a identidade de alunos, pais, professores, funcionários e demais participantes, a caracterização da escola, da série e da turma, conteúdo e objetivos da aula, relação entre os alunos, agência do professor e dos alunos, e de trazer à tona o contexto socioeconômico, psicológico e cultural da comunidade.

Em outro tipo de ação, o Informar, o professor analisa sua descrição em busca das teorias que regem as ações descritas, como, por exemplo, a concepção de ensino-aprendizagem subentendida em seus atos. Conforme Liberali (2008), o Informar relaciona-se à compreensão das teorias que sustentam as ações das práticas escolares, “é o momento para a apresentação da



explicação com base nas teorias desenvolvidas ao longo da história” (p. 59). Esse processo oportuniza ao educador levantar e compreender o sentido das suas escolhas.

No Confrontar, o professor repensa sua prática, pode sair do micro-contexto e perceber a influência das forças sociais e institucionais sobre seu modo de agir. Nesse momento, cabem questões como “O que minha prática diz sobre minhas suposições, valores e crenças sobre ensino? “Quem tem poder em minha sala de aula?”; “A que interesses minha prática está servindo?” (SMYTH, 1993, p. 299). Segundo Liberali (2008), o Confrontar oportuniza a percepção das ações dos professores não como resultado de escolhas pessoais, mas de normas culturais e históricas; é o momento em que o educador passa da descrição e da teorização à fase de questionamentos.

Na opinião de Gonçalves (2007), o Confrontar permite ao docente verificar as inconsistências de sua prática, além de perceber sua atuação não como um conjunto de técnicas isoladas e descontextualizadas, mas como resultado de um processo sócio-histórico-cultural.

Na ação do Reconstruir, de acordo com Liberali (2008), com base em Smyth (1993), o professor imagina novas possibilidades para agir com foco na transformação, num processo que inclui sugestões e novas propostas. Trata-se da reconstrução de práticas docentes voltadas à busca da emancipação por meio do olhar sobre o contexto escolar, à compreensão de grupo e às novas propostas de ações que podem ser desenvolvidas a partir de explicações que a embasem e possibilitem sua compreensão. No Reconstruir, o professor tem possibilidade de colocar-se como agente que assume maior poder de decisão sobre como realiza ou pensa sua prática; em outras palavras, ele passa a ter maior controle sobre sua prática por meio “*do autogerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade*” (LIBERALI, 2008, p. 81).

Conforme Gonçalves (2007), no Reconstruir, o professor tem condições de elaborar ações educativas que considerem a relação escola/aluno/sociedade, visando à valorização dos aspectos morais e éticos. Nesse processo, o educador torna-se um agente de transformação na formação de sujeitos críticos e reflexivos e busca estabelecer práticas educativas em uma relação dialética com o contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, pode atuar em prol de uma sociedade mais igualitária, ao mesmo tempo em que contribui para a (re)significação da educação.

Considerando as ações descritas por Smyth, destaco a importância da linguagem na formação do professor reflexivo. Como vimos, em todas as ações propostas pelo pesquisador, a linguagem é central para percepção (Descrever), a compreensão (Informar), a problematização (Confrontar) e a proposta de transformação (Reconstruir), o que remete à importância dada por Vygotsky à linguagem, considerada por ele o mais significativo dos instrumentos e o elemento central para a criação compartilhada (JONH-STEINER, 2000).

A relevância citada também é ressaltada por Magalhães (2004). Para essa pesquisadora, a linguagem propicia a abordagem e a análise das escolhas feitas pelos professores, de modo que possam perceber as teorias que embasam suas escolhas e ações para, a partir de então, reconstruí-las.

Magalhães (2004) também apresenta as características linguístico-discursivas de cada uma das ações propostas por Smyth. Assim, no Descrever, é comum o uso de verbos concretos, de primeira pessoa e pouco ou nenhum uso de expressões opinativas. No Informar, emprega-se vocabulário técnico e expressões explicativas. O Confrontar é marcado por expressões de opinião (argumentação) e o Reconstruir é marcado pelo uso de verbos no futuro de pretérito, verbos de ação e de dizer.

Além da linguagem, a reflexão também pode ser relacionada à aprendizagem, constatação que acresce à opção pelo desenvolvimento do professor reflexivo. Assim, Moon (2001) sugere a existência de duas abordagens de aprendizagem: a superficial e a profunda. A abordagem superficial relaciona-se à memorização de conteúdos, como se pudessem simplesmente ser arquivados, de forma descontextualizada, enquanto a aprendizagem profunda implica a compreensão de significados, a relação de conteúdos novos com os já conhecidos pelo aluno e a possibilidade de reconsideração e alteração de entendimentos. Esse pesquisador compreende que os dois tipos de aprendizagem apresentados não são dois extremos, mas um *continuum*, cuja observação torna-se bastante útil quando desejamos perceber o processo de reflexão.

Moon (*op.cit.*) apresenta, ainda, as fases de aprendizagem que nos permitem observar seu caráter superficial ou profundo. Estas, chamadas por ele de *Noticing*, *Making sense*, *Making meaning*, *Working with meaning*, *Transformative learning*, referem-se, resumidamente, à tomada de consciência da situação de aprendizagem para trazer à tona seus sentidos e



significados, dar-lhes novos sentidos por meio da relação com outras ideias e transformar, em um processo reflexivo, por meio da reestruturação das compreensões já existentes.

Com base nisso, existem pelo menos três maneiras em que a reflexão pode ser relacionada à aprendizagem: (1) a reflexão desempenha um papel importante nas abordagens mais profundas para a aprendizagem, (2) a aprendizagem pode ser representada quando escrevemos ou explicamos algo, como na ação “Descrever”, de Smyth (1993) e (3) pode ser aprofundada quando voltamos às ideias iniciais, oriundas de uma situação, e as reprocessamos por meio da produção de ensaios, análises, relatórios ou explicações. É possível perceber uma clara relação entre as fases apresentadas por Moon e as ações descritas por Smyth (1993) para a prática do professor reflexivo.

Também é oportuno fazer uma observação sobre a profundidade de reflexão. De acordo com Moon (*op.cit.*), a reflexão pode ser superficial e meramente descritiva ou profunda e transformadora, sendo essa última relacionada à aprendizagem. Nesse caso, a reflexão pode dar sentido a situações não-estruturadas, a fim de gerar novos conhecimentos.

93

Esse tipo de reflexão que considera o já existente e a re-elaboração é fundamental para a criatividade na prática educativa. É preciso explicitar que a concepção de criatividade, neste estudo, apoia-se, teoricamente, em Celani (2004) e Vygotsky ([1930] 1999). Para a primeira, com base em Stacey (1992), a criatividade está ligada à tensão, ao conflito e à perspectiva de transformação. A pesquisadora concebe que

a atividade criativa exige que se façam novos mapas para substituir os antigos (...). Contudo, é bom refletir sobre os velhos mapas, porque refletindo sobre os caminhos indicados por eles, podemos questionar e gerar novas perspectivas por meio da contestação e do conflito (CELANI, 2004, p. 30).

Já para o pesquisador russo, a criatividade não depende de feitos grandiosos, mas reside em qualquer situação em que a transformação pode ser observada.

Com base nas considerações desta seção, será apresentado, na sequência, como a reflexão crítica, a colaboração e a agência relacional e transformativa contribuem para a formação e atuação do professor reflexivo.

## Reflexão crítica, colaboração e agência

Como vimos, a reflexão crítica implica um olhar sobre si próprio e sobre a práxis. Bem sabemos que a práxis não é individual, ao contrário disso, acontece em um tempo e espaço sociais e envolve diferentes membros. Consequentemente, a reflexão crítica implica também um modo de agir específico, que foge do acaso e do espontaneísmo, trata-se de uma agência intencional e relacional (EDWARDS, 2007) e transformativa (EDWARDS, 2007, 2011; ENGESTRÖM; SANNINO, 2011).

De acordo com Edwards (2007), a agência relacional implica em ajustar pensamentos e ações entre os membros para interpretar o mundo e a ação, com vistas a responder a tais interpretações. Trata-se de um modo de agir em que o sujeito trabalha com o outro para expandir um objeto compartilhado e que inclui a reciprocidade e o fortalecimento mútuo de competências para melhorar a ação coletiva da comunidade. Fonseca (2015), com base em Engeström (2005) e Giddens (1989), afirma que agência possibilita ao sujeito romper com a estrutura da ação para tomar uma iniciativa e transformá-la, além de potencializar os sujeitos à criação de novas ferramentas e formas de atividade com as quais podem modificar o mundo exterior e o interior.

A agência transformativa (EDWARDS, 2007, 2011; ENGESTRÖM; SANNINO, 2011) refere-se à mobilização dos sujeitos envolvidos numa situação para refletirem e resolverem conjuntamente dilemas e conflitos surgidos das contradições da realidade em que vivem. Esse tipo de agência permite que o sujeito mobilize-se das situações individuais para questões coletivas, o que favorece a ampliação e a modificação da ação profissional que pode ser discutida em comunidade, de forma mais complexa, em prol de uma solução.

Nesse processo em que se constrói com o outro e não para o outro, em comunidade, a partir de contradições do contexto vivenciado e no qual se busca a formação do professor baseada na reflexão crítica, pensando numa transformação que resulte em uma sociedade mais igualitária, caminha a colaboração, como proposta por Magalhães (2007a, 2007b, 2009) e Jonh-Steiner (2000), numa perspectiva em que o sujeito desenvolve-se na relação com o outro. Segundo as pesquisadoras, o contexto de colaboração favorece o estabelecimento da ZPD, o que possibilita aos participantes aumentarem seu repertório de expressão cognitiva e emocional, e envolverem-se em uma nova atividade em que a aprendizagem ocorre por meio das ações entre os sujeitos e seus parceiros. Jonh-Steiner (2000) compreende que, em situações que geram



riscos, o apoio colaborativo contribui para o desenvolvimento e a transformação, uma vez que, no contexto da colaboração, os sujeitos têm a chance de entender os hábitos, métodos de trabalho e crenças dos parceiros, ou seja, criam ZPD para si e para o outro. Trata-se de uma atividade em que os parceiros precisam aprender a ouvir atentamente o outro, com uma atenção especial e com um propósito comum. Essa relação demanda confiança entre eles.

Outra manifestação de que a colaboração está relacionada à reflexão crítica é o fato de que, no processo colaborativo, as pessoas precisam dedicar-se a compreender o que e como elas fazem algo. Nesse caminho, os participantes assumem riscos emocionais e intelectuais para a construção de reciprocidade e interdependência produtiva, e objetivam alcançar resultados negociados em conjunto.

Essa forma de agir com base na colaboração, na complementaridade, na confiança e na reciprocidade contribui para a construção do processo de apropriação, tão desejado nas escolas, no que se refere aos conteúdos conceituais ou procedimentais. John-Steiner (*op. cit.*) usa o exemplo de Pierre e Marie Curie para definir apropriação. Ela afirma que o casal tinha em comum, além do sentimento afetivo, o interesse pelo trabalho científico e que, após a morte prematura de Pierre, Marie deu continuidade às pesquisas dele, pois já havia observado como o parceiro trabalhava. Esse é um importante exemplo de colaboração, apropriação mútua ou de prolongamento das possibilidades humanas por meio de experiências compartilhadas dos parceiros colaborativos.

O uso do termo "apropriação" para empreendimentos criativos relaciona-se a um conceito desenvolvido por Bakhtin ([1979] 2011), segundo o qual a palavra alheia torna-se do sujeito quando ele a utiliza em determinada situação, com um objetivo. Wertsch (*apud* John-Steiner, *op. cit.*) descreveu a apropriação como o processo de tomar algo que pertence aos outros, tornando-o próprio.

Assim, o processo de apropriação também depende da relação com o outro, envolve a interdependência humana – central no pensamento de Vygotsky –, e, conseqüentemente, requer a prática da colaboração que ultrapassa a elaboração cognitiva e individual para alcançar nova forma de organização que responda aos anseios de uma sociedade mais igualitária.

Em relação à formação de professores, a desejada transformação requer esforços conjuntos entre professor, aluno e comunidade, diálogo na tomada de risco, de uma visão

compartilhada em um período prolongado. O trabalho compartilhado permite a resolução de situações que não podem ser resolvidas pelos esforços individuais e demanda que os membros do grupo desafiem suas próprias crenças, deixando de lado normas na tentativa de construir um ato criativo. Como pondera John-Steiner (*op. cit.*), esse tipo de trabalho potencializa o aprofundamento das capacidades individuais dos participantes; ao mesmo tempo em que descobrem os benefícios da reciprocidade, é uma possibilidade de aprender com o outro, numa apropriação mútua.

### **Considerações finais**

A formação de professores configura-se como uma questão amplamente discutida pelas políticas públicas, universidades e imprensa, porém, uma ínfima parte dessas discussões resulta em rupturas com a didática docente transmissiva.

A reflexão crítica, enquanto possibilidade de integrar prática, reflexão e teoria e prática, é proposta aqui como uma forma de viabilizar o olhar para a práxis, a compreensão e o questionamento, com vistas a um novo modo de agir pautado na colaboração, na relação com o outro e na intencionalidade.

A proposta aqui debatida reveste-se de valor na medida em que considera a prática docente não como um ato individual e isolado, mas uma ação que se constrói com e para o outro, a partir de contradições que possibilitem a discussão e transformações nos modos de agir docente. Reitera-se que a reflexão crítica é apresentada como possibilidade de desenvolvimento de um olhar voltado à compreensão das próprias ações, ao entendimento de como elas contribuem para o avanço ou a estagnação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e à tomada de decisões/resolução de problemas de forma compartilhada e colaborativa.

Trata-se de pensar a formação docente enquanto práxis, ou seja, atividade real em que há possibilidade de intervenção e criação do novo, com sujeitos que se constroem e, assim, constroem e modificam a comunidade.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2011.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: Risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 29-42.

DEWEY, J. Thinking the reflective experience. In: POLLARD, A. **Readings for reflective teaching**. New York: Continuum, 2002. p. 4-5.

EDWARDS, A. Relational Agency in Professional. Practice: A CHAT Analysis. **Actio: An International Journal of Human Activity Theory**. The Center for Human Activity Theory, Kansai University, nº 1, 2007, p. 1-17.

\_\_\_\_\_. **Building common knowledge at the boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise**. International Journal of Educational Research, Oxford, v.50, p.33-39, 2011.

ENGESTRÖM, Y. Development, Movement and Agency: Breaking Away into Mycorrhizae Activities. In: K. YAMAZUMI (Ed.). **Building activity theory in practice: Toward the next generation**. Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University, 2005.

\_\_\_\_\_.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. Journal of Organizational Change Management, Bradford, v.24, n.3, p.368-87, 2011. Disponível em: . Acesso em: 01 ago. 2017.

FONSECA, L. S. S. **A agência na formação de uma professora de língua estrangeira espanhola em contexto pré-serviço**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), 2015. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GONÇALVES, D. de A. **Reflexão crítica na atividade Reunião Pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), 2007. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

JONH-STEINER, V. **Creative collaboration**. Oxford: University Press, 2000. p. 187-204.

KEMMIS, S. Critical reflexion. In: WIDEEN, M. F. ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. The Falmer Press, 1987. p. 71-90.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. Getting ready to conduct a reflective session. **The ESpecialist**, v. 25, nº especial, p.23-38, 2004. Disponível em:  
<[http://www.corpuslg.org/journals/the\\_especialist/issues/25\\_special\\_2004/ARTIGO2.PDF](http://www.corpuslg.org/journals/the_especialist/issues/25_special_2004/ARTIGO2.PDF)>. Acesso em: 13 jun. 2013.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C .C. **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 45-62.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa Colaborativa em Linguística aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2007b. p. 148-157.

\_\_\_\_\_. FIDALGO, S. S. The role of methodological choices in investigations conducted in school contexts: critical research on collaboration in continuing teacher education. In: RIIKKA, A.; PÖYHONEN, S. **Language in Action: Vygotsky and Leontevian legacy today.** Cambridge Scholars Publishing, 2007. p. 329-351.

\_\_\_\_\_. Formação Contínua de Professores: Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2007a. p. 97-113.

\_\_\_\_\_. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETINI, R.H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. **Vygotski: uma revisita no início do século XXI.** São Paulo: Andross, 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L.S.P. LOPES, J.J.M. (orgs.) **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias.** Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010, p. 20-40.

\_\_\_\_\_. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C. FIDALGO, S. S.(orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.

**MARX, K.** Manuscritos econômicos- filosóficos. **São Paulo: Martin Claret, 1844/2004.**

MOON, J. **Reflection in Higher Education Learning.** Learning LTSN Generic, PDP Working Paper 4, 05/10/2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Trad. Maria Encarnacion Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SCHÖN, D. A. Reflection in action. In: POLLARD, A. **Readings for reflective teaching**. New York: Continuum, 2002. p. 5-7.

\_\_\_\_\_. formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**. 1993, p. 267-300.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Ana Luiza B. Smolka. São Paulo: Ática, [1930] 1999.

WEBB, G. To critically go: staff development for a better world. In: WEBB, G. **Understanding Staff Development**. London: Routledge, 1996. p. 59-77.