

A PRÁTICA, A TEORIA E A PESSOA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fred A. J. Korthagen*

Neste artigo¹ vou discutir uma abordagem à formação de professores que se baseia em insights recentes sobre o comportamento e a aprendizagem do professor. Esta abordagem, designada por modelo realista, fundamenta-se em resultados de pesquisas que demonstram que grande parte do comportamento de um professor é orientado por fontes não-racionais e inconscientes, o que limita o valor da teoria como base para o ensino. Irei esclarecer a razão pela qual a reflexão é tão importante para os professores e discutir quais os aspectos que são importantes na promoção da reflexão. Tal conduz a uma visão específica sobre o papel da teoria na formação de professores. A essência da discussão é a de que necessitamos de uma perspetiva mais holística sobre os professores e o ensino. Usando esta perspetiva holística, irei apresentar um modelo de níveis de reflexão que ajuda a integrar os aspectos profissionais e pessoais no ensino.

Palavras-chave: formação de professores, abordagem realista, comportamento do professor, reflexão

* VU University (Amsterdão/Holanda).

¹ Versão traduzida e melhorada do texto publicado pelo autor em 2005 (Practice, theory, and person in life-long professional learning. In D. Beijaard, P.C. Meijer, G. Morine-Dershimer & H. Tillemans [Eds.], *Teacher professional development in changing conditions* [pp. 79-94]). Dordrecht: Springer), com posterior tradução para espanhol em 2010 (La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado [Practice, theory and person in teacher education]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68[24.2], 83-101). Copyright © do Autor. Tradução de Maria José Sá. Revisão científica de Amélia Lopes.

Introdução: uma analogia para a formação de professores

De forma a afinar o nosso pensamento sobre a questão da pedagogia na formação de professores, consideremos em primeiro lugar uma analogia.

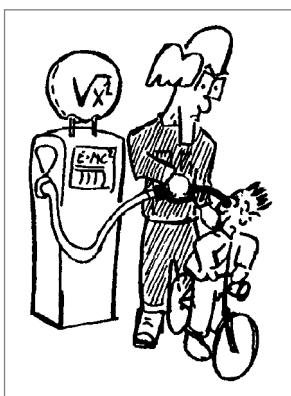
A Holanda possui alguns rios economicamente importantes. Por exemplo, usando o rio Reno, muita da carga proveniente da Alemanha é trazida para Roterdão, um importante porto europeu. Conduzir um navio num desses rios é frequentemente difícil e perigoso. Existem muitas curvas, correntes inesperadas e os rios estão geralmente apinhados com tráfego comercial e de lazer. Assim, as pessoas que conduzem estes navios necessitam de ser competentes. Suponhamos que desejamos desenvolver uma formação eficaz para estes capitães. Como fariam isso?

Uma abordagem poderia ser trazê-los para um edifício com uma placa a dizer: «Instituto de Formação de Capitães». Dentro deste edifício, os especialistas dariam aulas teóricas sobre temas como a pilotagem de um navio, técnicas do motor, regras de trânsito do rio e, claro, também sobre questões mais teóricas: alguma física relacionada com a água e com as características das correntes. Os capitães principiantes teriam de estudar o Manual dos Capitães, composto por vários capítulos sobre estas questões. Passado um ano, teriam de fazer com sucesso um exame que testaria a sua aquisição do conhecimento necessário e, depois de passarem no exame, diríamos: «Parabéns!». Enviaríamos, depois, os novos capitães para os seus navios e dir-lhes-íamos: «Agora ponham em prática todo este conhecimento! Boa sorte!». Mais tarde, oferecer-lhes-íamos alguns cursos de formação contínua sobre ancoragem e navegação noturna ou com nevoeiro.

Esta abordagem é a *abordagem da teoria-na-prática* (Carlson, 1999), também denominada de *abordagem dedutiva*, uma vez que o conteúdo é diretamente deduzido do conhecimento científico disponível. Devemos ter em consideração que esta abordagem não se caracteriza primordialmente pela transmissão de conhecimento, mas sim que a sua característica básica é a de *que é o educador que decide* o que é importante aprender, com base no corpo de conhecimentos disponível. Isto é característico da abordagem tradicional à formação de professores. Hoje em dia, muitas pessoas começam a pôr esta abordagem em causa. Já não acreditamos na possibilidade de uma transferência direta de conhecimento, e não apenas na formação de professores. Em todos os tipos de educação, por todo o mundo, a visão da educação representada na Figura 1 é seriamente questionada. De alguma forma, algo parece estar errado se continuarmos a seguir esta abordagem na formação de professores, onde seria de se esperar que fossem demonstrados exemplos de ensino eficaz.

FIGURA 1

Transmissão do conhecimento em educação (Desenho: Jan van Tartwijk. Fonte: Wubbles, 1992)



Prosseguindo com a analogia, uma segunda abordagem poderia ser a seguinte: vamos colocar o capitão principiante a bordo de um navio. Os educadores, enquanto especialistas experientes, dão alguns conselhos e dicas (por exemplo, «mantenha-se afastado das margens do rio!») e dizem depois: «Vá! E chame-nos se tiver algum problema». Algumas pessoas da área consideram esta abordagem inadequada e poderão aconselhar uma abordagem em que o estudante se junte primeiro a um capitão experiente, para observar a forma como as coisas são feitas. Em qualquer dos casos, a abordagem é caracterizada como sendo *baseada-na-prática*, embora também possamos classificá-la como abordagem de *tentativa-e-erro*.

Em termos internacionais, assistimos a uma tendência no sentido de se promover uma formação de professores mais baseada-na-escola e, embora isto possa reforçar certos aspetos da formação de professores, acredito que acarreta muitos riscos.

Em ambas as abordagens discutidas até agora, nós, como formadores de professores, criamos um hiato entre a teoria e a prática. Na abordagem *baseada-na-teoria*, fazemo-lo mediante uma excessiva utilização da teoria. Na abordagem *baseada-na-prática*, fazemo-lo atribuindo um lugar demasiado destacado à prática. Em ambas as abordagens, o que Smith (2003: 53) considera ser o desafio básico dos formadores, nomeadamente a *ligação* da teoria com a prática, não é adequadamente tratado.

Isto leva-nos a uma terceira abordagem. Vamos recomeçar com a nossa analogia da formação de capitães. Poderíamos começar por procurar um pequeno rio, não muito concorrido, mas com desafios suficientes para o principiante. Orientado por um capitão experiente, o estudante pode tentar encontrar o seu próprio caminho, com espaço para pequenas experiências. De vez em quando, sobem a bordo especialistas para discutir questões e problemas. Por

outras palavras, as próprias *preocupações* do estudante servem como ponto de partida do processo educativo. Em intervalos regulares, o estudante reflete sobre as suas experiências, juntamente com outros principiantes. Assim, sob a supervisão dos seus formadores, os formandos inventam, ou melhor, reinventam as melhores abordagens para a navegação de um navio ao longo de um rio. Depois de algum tempo, os principiantes irão pilotar um navio por conta própria e, uma vez por semana, reunir-se-ão para partilhar experiências, encontrar soluções para os problemas e ouvir as pontos de vista de especialistas em relação com as suas próprias experiências.

A abordagem realista da formação de professores

É característica desta terceira abordagem uma alternância contínua entre a prática e a teoria. No caso da formação de professores, designamos essa abordagem por *abordagem realista*. As suas características básicas são: i) trabalhar com base em situações reais encontradas durante a lecionação que tenham causado uma preocupação no formando; ii) reflexão e interação entre os formandos; iii) reinvenção orientada; iv) teoria sem T maiúsculo (um tema criado por investigadores); ao contrário, teoria com t minúsculo (como um assunto *a ser criado*, nomeadamente pelos próprios formandos [cf. Freudenthal, 1978: 72]).

A distinção entre Teoria (com T maiúsculo) e a teoria (com t minúsculo) merece uma explicação adicional. A mesma está relacionada com uma diferença clássica entre o que Aristóteles designava por *episteme* e *phronesis*.

A *episteme* caracteriza-se pelos seguintes aspectos: i) visa o conhecimento sobre uma grande quantidade de situações; ii) utiliza conceitos gerais; iii) é baseada em investigação científica; e iv) é *conceptual* – ajuda-nos a compreender muitas situações.

Em contraste, a *phronesis*: i) destina-se à ação concreta, numa situação específica; ii) centra a atenção em aspectos específicos da situação (determinados «sinais»); iii) é baseada nas experiências de cada pessoa; e iv) é *perceptual* – molda a nossa percepção de situações específicas.

Por exemplo, a noção de que os sentimentos são importantes em contextos educacionais é um princípio que pode ser elaborado num quadro teórico sobre as relações entre sentimentos e comportamento. Tal significaria que possuímos *episteme* sobre sentimentos, idealmente um quadro científico. Para os práticos, no entanto, pode ser muito mais importante tornar-se mais conscientes dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos seus estudantes, no decorrer do processo de ensino. Se desenvolverem tal consciência, e se essa consciência começar a influenciar o seu comportamento, terão desenvolvido *phronesis*. Mais adiante neste artigo, irei desenvolver e aprofundar essa diferença.

Posso resumir a essência da discussão acima exposta utilizando as duas dimensões através das quais podemos observar a ocorrência de mudanças importantes em pontos de vista sobre formação de professores. Estas dimensões estão descritas na Figura 2. Na formação de professores, a nível mundial, estão a ter lugar mudanças: do topo para a base e da esquerda para a direita, na Figura 2.

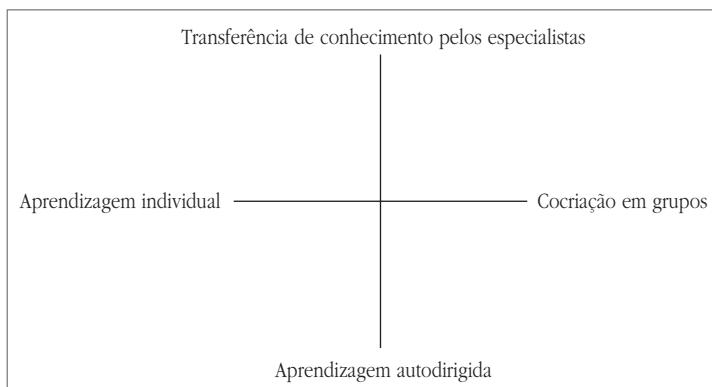
A primeira dimensão, vertical, tem a ver com a questão de quem é responsável pela aprendizagem. Conforme foi já mencionado, o construtivismo tem influenciado uma mudança de cima para baixo. Existe também uma outra razão importante para essa mudança de ênfase. Se queremos promover nos professores a aprendizagem ao longo da vida, necessitamos de desenvolver a sua *competência para crescer*. Assim, teremos de investir no desenvolvimento da sua capacidade de direcionarem a sua própria aprendizagem, de estruturarem as suas próprias experiências e de construírem as suas próprias teorias da prática.

A segunda dimensão é a dimensão do indivíduo *versus* grupo. Em educação, descobrimos a importância, tanto para estudantes como para professores, da aprendizagem cooperativa e da cocriação de conhecimento. Portanto, se desejamos que as escolas se tornem comunidades de prática, com professores a desenvolverem continuamente a sua proficiência em conjunto, teremos de os ajudar a habituar-se a formas de aprendizagem colaborativa ou cooperativa durante a formação de professores.

A essência do comportamento profissional e da aprendizagem profissional

A mudança do canto superior esquerdo para o canto inferior direito na Figura 2 é ainda importante por outra razão, uma razão fundamentada em novas visões sobre as fontes de comportamento docente. Durante muito tempo, os investigadores acreditaram que o comportamento dos professores era orientado pela filosofia docente, especialmente pelas teorias sobre o ensino e a aprendizagem (ver, por exemplo, Clark, & Peterson, 1986). Se se acreditar nesta hipótese, parece lógico utilizar a abordagem tradicional, da *teoria-na-prática*. Conforme foi explicado acima, nesta abordagem, os professores são confrontados com teorias educacionais «úteis», com o objetivo de as aplicarem na sua prática docente.

FIGURA 2
Duas dimensões da aprendizagem na formação de professores



Todavia, têm sido levantadas sérias dúvidas sobre esta assunção. Diversos investigadores têm demonstrado que os professores tomam um grande número de decisões instantâneas durante a sua prática docente (ver Eraut, 1995), de modo que pelo menos uma parte dessas decisões tem de ser tomada de uma forma inconsciente ou semiconsciente. Carter (1990: 27) afirma:

Uma das principais conclusões desta tradição de investigação [tradição dos professores como decisores] foi que as suposições prévias sobre a tomada de decisão dos professores eram muitas vezes imprecisas. (...) durante a interação, os professores raramente fizeram escolhas lógicas entre várias alternativas possíveis. Pelo contrário, as suas ações pareciam ser, em grande parte, conduzidas por regras e rotinas e a tomada de decisão, num sentido estudado e deliberativo, tinha um papel secundário no seu pensamento interativo.

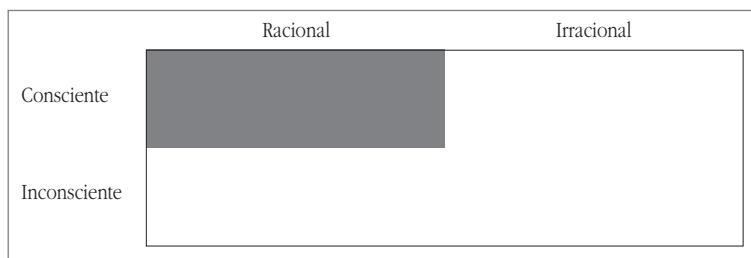
De acordo com Shavelson e Stern (1981) e Yinger (1986), essas rotinas dos professores são, em grande medida, baseadas na formação de hábitos. Referindo-se a ações que realizamos espontaneamente, Schön (1983: 54) sustenta: «Frequentemente, não temos consciência de ter aprendido a fazer essas coisas; simplesmente damos connosco a fazê-las».

Dolk (1997) classificou o tipo de comportamento docente que ocorre sem muita reflexão e escolha deliberada como um *comportamento de ensino imediato*. Korthagen e Lagerwerf (2001) consideram esse comportamento como sendo resultado de um processo interno, através do qual um conjunto dinâmico de necessidades, valores, sentimentos, conhecimento tácito, significados e inclinações comportamentais desempenham um papel. Os autores denominam esse conjunto por *Gestalt*. Segundo a sua explicação relativamente ao comportamento

docente, Korthagen e Lagerwerf enfatizam não apenas as fontes, frequentemente inconscientes, do comportamento docente, mas também os aspectos não-racionais que medeiam a percepção e o comportamento. Usando a analogia do lado esquerdo e do lado direito do cérebro, pode afirmar-se que muito do comportamento docente não é tanto orientado pelas funções analítica, racional e verbal do hemisfério esquerdo, mas mais pelos modos de processamento de informação holístico, tácito, racional e integral, que são mais comuns ao hemisfério direito.

Podemos resumir esta parte da nossa discussão com recurso à Figura 3. Enquanto ao longo de muitas décadas as fontes intrapessoais do comportamento docente foram observadas no canto superior esquerdo cinza da Figura 3, é agora proposta uma visão mais abrangente, proporcionando também um lugar às outras três células.

FIGURA 3
As fontes intrapessoais do comportamento docente e dimensões em reflexão



O papel da reflexão e como a promover na formação de professores

Esta visão mais alargada tem consequências diretas na promoção da reflexão sobre a formação de professores. Assumindo, como há muito tem sido feito, que o ensino é orientado primordialmente por fontes conscientes e racionais, tenderemos a estimular a reflexão dos professores relativamente aos seus processos decisórios conscientes e racionais. No entanto, se assumirmos que as fontes intrapessoais do comportamento docente são muito mais abrangentes, então a noção de ensino na sua globalidade altera-se, e será atribuída uma maior ênfase à reflexão sobre o papel dos aspectos menos conscientes e/ou não-racionais no ensino. É por isso que, num programa de formação de professores realista, os estudantes são estimulados a refletir sobre cada uma das dimensões do pensar, do sentir, do querer e do agir e sobre as suas inter-relações (para aprofundamento, ver Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbles, 2001: 121). Isto conduz a uma ampliação do conceito de conhecimento tácito ou

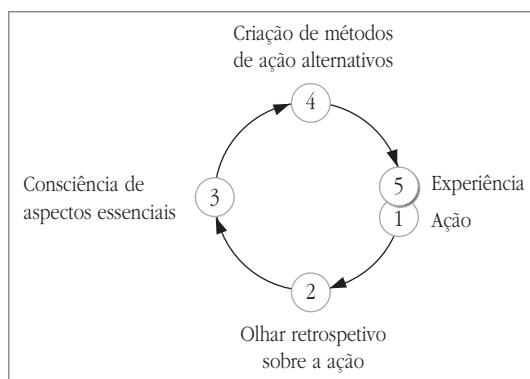
implícito, que pode ser localizado na célula superior direita da Figura 3, e conduz a conceitos como emoção implícita, atitudes implícitas, etc., conceitos que são atualmente objeto de grande interesse por parte dos investigadores no campo da psicologia (Eich, Kihlstrom, Bower,Forgas, & Niedenthal, 2000; Damásio, 1999).

É de assinalar que apenas um número limitado de estudos de investigação se tem centrado nas fontes não-racionais e inconscientes ou semiconscientes do comportamento docente. Por exemplo, numa pesquisa bibliográfica sobre as relações entre a satisfação das necessidades básicas dos formandos e o seu comportamento interpessoal em contexto de sala de aula, Evelein, Brekelmans e Korthagen (2002) não conseguiram encontrar qualquer estudo sobre essas relações. Na verdade, o papel das necessidades de funcionamento dos professores parece ser quase completamente ignorado pelos investigadores.

A nossa discussão tem algumas consequências de longo alcance. Se o papel da reflexão passar de um enfoque exclusivo no pensamento analítico sobre as teorias das quais as pessoas estão conscientes para as fontes não-racionais do próprio comportamento docente, isso implica também uma mudança da ênfase na *episteme* para uma maior atenção à *phronesis*. Assim, no modelo de ALACT, que usamos para ancorar as reflexões dos nossos professores formandos (Figura 4), a importante terceira fase é denominada de «consciência dos aspectos essenciais», e não conceptualização abstrata, como por exemplo no caso do modelo de Kolb (ver Kolb & Fry, 1975). A este respeito, o modelo de Kolb parece encaixar-se melhor na visão tradicional dos professores, nomeadamente como pessoas que tomam decisões conscientes com base em conceitos e teorias gerais.

FIGURA 4

Modelo ALACT de reflexão, cuja designação decorre das primeiras letras das cinco fases (em língua inglesa)



Na fase 2 do modelo, os formandos refletem sobre o seu pensar, o seu sentir, o seu querer e o seu fazer e sobre os mesmos aspectos relativamente aos seus estudantes. O objetivo é que eles apreendam a forma como são orientados por determinados sinais durante a sua prática docente, incluindo sugestões provenientes do interior da pessoa, como, por exemplo, sentimentos de irritação ou pressa. Isto é precisamente o que é frequentemente difícil para os professores principiantes: durante a sua docência, estão muitas vezes completamente inconscientes dos seus sentimentos e necessidades, e dos sentimentos e necessidades dos seus estudantes. A nossa abordagem à reflexão tenta também promover um desenvolvimento na sua consciência desses aspectos implícitos, já que acreditamos que eles têm frequentemente um impacto muito maior sobre os comportamentos destes professores formandos do que as teorias a que foram expostos na formação de professores. Além disso, consideramos o desenvolvimento de uma consciência dos sentimentos como um pré-requisito para o desenvolvimento de um professor empático.

A abordagem realista à formação de professores tem sido objeto de inúmeros trabalhos de investigação, que demonstram a sua eficácia, especialmente na construção da ponte entre a teoria e a prática. A abordagem converge com o modelo de aprendizagem apresentado por Marton e Booth (1997). Também estes autores colocam uma forte ênfase no papel da consciência no funcionamento dos práticos e afirmam que, quando o estudante tiver aprendido alguma coisa, ter-se-á «tornado capaz de discernir aspectos do fenómeno que antes não tinha sido capaz de discernir» (*ibidem*: 142). Em trabalhos anteriores, Marton, Dahlgren, Svensson e Saljö (1977: 23) referem-se a este tipo de aprendizagem como «uma mudança nos olhos através dos quais vemos o mundo». Marton e Booth (1997: 142) acrescentam que, através da mudança na consciência do fenómeno, a relação entre a pessoa e o fenómeno muda.

Uma parte importante do processo de reflexão é a transição da fase 2 para a fase 3. Com base na nossa assunção de que os problemas do ensino são causados em geral por discrepâncias entre o pensar, o sentir, o querer e o agir de uma pessoa e/ou por discrepâncias entre esses aspectos e os mesmos aspectos nos estudantes (ver Korthagen et al., 2001: 121-122), estimulamos os nossos estudantes a explorar tais discrepâncias. Um tipo frequente de discrepancia é a que ocorre entre as crenças de uma pessoa e o seu comportamento: os professores agem frequentemente ao contrário daquilo que acreditam ser o correto. Quando começam a aperceber-se disso ao refletirem sobre situações particulares, tornar-se-ão mais facilmente conscientes da influência das fontes emocionais e volitivas das suas ações.

Naturalmente que a focalização sobre as fontes não-racionais do nosso comportamento pode, por vezes, fazer com que as pessoas se sintam desconfortáveis: é muito mais seguro ficarmo-nos pelos aspectos mais racionais do nosso funcionamento, dos quais estamos já conscientes. Assim, o nosso conceito mais abrangente de reflexão força, de certo modo, as pes-

soas a irem além dos limites atuais da sua *zona de conforto*: a zona que sentem como familiar e segura. Na verdade, nunca se sabe o que pode surgir quando se mergulha mais profundamente nas razões para o comportamento de cada um. É útil explicitar este problema, bem como a tendência para não se ir para além do familiar. Torna os professores conscientes do facto de que o desenvolvimento profissional genuíno inclui a assunção de riscos. Isto permite-lhes também tomar consciência do facto de todos os dias pedirem aos seus estudantes para alargarem a sua zona de conforto.

Podemos resumir o nosso ponto de vista sobre a reflexão da seguinte forma:

1. *É benéfico estimular os professores a refletir sobre as suas próprias experiências em contexto de sala de aula com base nos seus interesses pessoais.* Este primeiro princípio é uma consequência direta da escolha da abordagem *realista*.
2. *É benéfico incluir a reflexão sobre as fontes não-racionais do comportamento.* As razões para este princípio foram discutidas anteriormente.
3. *É benéfico que esta reflexão siga uma estrutura sistemática e que esta estrutura seja explicitada.* A explicitação do modelo ALACT e das dimensões cognitivas, emocionais, volitivas e comportamentais como uma diretriz para a reflexão sistemática parece ajudar os professores formandos a irem além das formas superficiais de análise de problemas e soluções. Pode tornar-se a pedra angular da formação profissional ao longo da vida.
4. *É benéfico introduzir esta estrutura de forma gradual.* Um aspeto importante da abordagem realista é o de que a aprendizagem profissional eficaz se baseia na experiência pessoal de situações práticas concretas. Esta ideia é também aplicável à aprendizagem de como refletir de forma eficaz: sem suficientes experiências de ensino e experiências de reflexão sobre essas experiências, apresentar aos formandos um modelo de reflexão no início do programa de formação de professores é, frequentemente, contraproducente. Embora possa parecer atraente utilizar tal modelo desde o início da formação, corre-se o risco de se seguir uma abordagem de *teoria-na-prática*, que muitas vezes apenas resulta na resistência por parte dos estudantes à «palavra que começa por r». Os professores formandos têm de sentir que qualquer estrutura sistemática para a reflexão que lhes é oferecida acrescenta algo de valioso ao que já faziam. Por esta razão, é melhor aguardar a introdução do modelo ALACT até que haja uma base experencial e, mesmo assim, os formadores devem ter, em simultâneo, o cuidado de não oferecer demasiadas orientações para a reflexão sistemática (para mais detalhes, ver Korthagen et al., 2001: 211-213).

5. É benéfico promover a meta-reflexão. Se os professores formandos refletirem sobre as suas próprias maneiras de refletir (meta-reflexão) e compararem os seus modos habituais de refletir com o modelo ALACT, isso poderá ajudá-los a tomar consciência de tendências ineficazes, tais como a persistência por muito tempo na fase 2 (olhar retrospectivo) ou o avanço muito rápido para as soluções (fase 4). Se decidirem tentar melhorar as suas formas habituais de refletir, a meta-reflexão regular sobre essas tentativas pode, uma vez mais, apoiar uma maior aprendizagem.
6. É benéfico promover a aprendizagem reflexiva apoiada pelos pares. O apoio dos pares é frequentemente mais eficaz do que as tentativas do formador de professores no sentido de promover a reflexão dos estudantes. Se todos os envolvidos num programa de formação de professores (os estudantes, os formadores de professores e os mentores) estiverem familiarizados com o modelo ALACT, este oferecer-lhes-á uma base comum para caminharem. Este modelo eleva a aprendizagem profissional a um nível superior. Além disso, a reflexão apoiada pelos pares prepara os professores para a formação profissional contínua com colegas quando se tornarem professores, o que contrabalança a cultura altamente individualista e não-colaborativa de ensino apontada por Feiman-Nemser e Floden (1986).

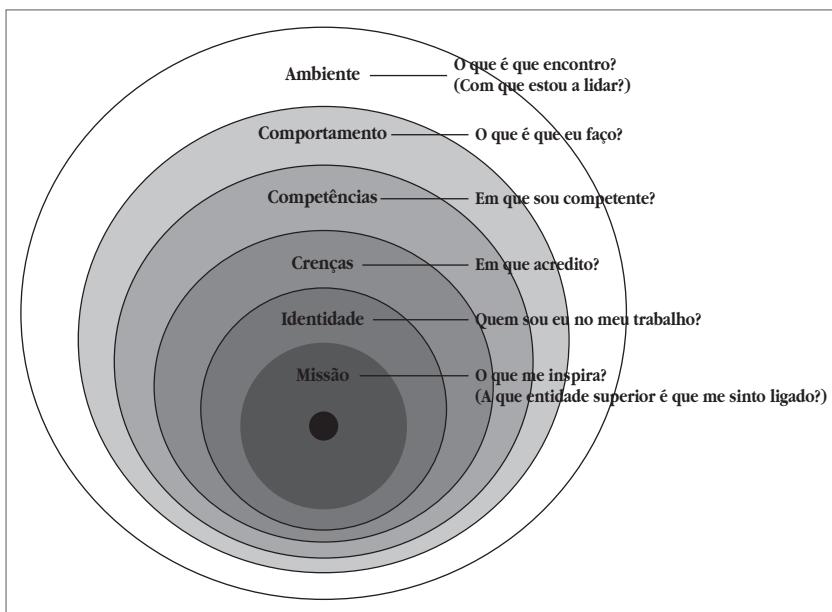
O profissional e o pessoal

A argumentação descrita anteriormente apontava para uma visão mais holística do professor, uma visão na qual o profissional e os aspectos pessoais da docência eram vistos numa perspetiva integrada.

Nas conferências para professores e formadores de professores, faço frequentemente a seguinte experiência. Peço às pessoas para se recordarem de um professor verdadeiramente muito bom no período em que eles próprios eram alunos ou estudantes. Em seguida, peço-lhes para referirem uma característica essencial desse professor. De um modo geral, mais de 90% das respostas referem-se a características pessoais que não são específicas da profissão docente, tais como o cuidado, a sensibilidade, o humor, a confiança, a coragem, a flexibilidade, a abertura, etc. Ofman (2000) designou-as como *qualidades nucleares*. Conforme Tickle (1999: 123) afirma, é notável que tais qualidades raramente sejam discutidas na literatura sobre o ensino e a formação de professores. De facto, na literatura profissional, a atenção focaliza-se muito mais nas competências profissionais. Se quisermos incorporar os aspectos mais pessoais da docência na reflexão dos professores, o modelo seguinte, denominado «modelo da cebola» (Korthagen, 2004), poderá ser útil (Figura 5). É uma adaptação do que na

literatura é muitas vezes referido como «modelo de Bateson», embora Gregory Bateson nunca tenha publicado tal modelo. O autor distingue seis níveis de reflexão e demonstra que uma focalização exclusiva nas competências é muito limitada.

FIGURA 5
A cebola: um modelo de níveis em reflexão



Os professores podem refletir sobre o ambiente (o primeiro nível) – por exemplo, uma classe ou estudante específicos –, o seu comportamento docente (segundo nível) ou as suas competências (terceiro nível). A reflexão começa a aprofundar-se quando também se reflete nas crenças subjacentes (quarto nível) e nas relações com a forma como a pessoa percebe a própria identidade (pessoal ou profissional) (quinto nível). Finalmente (no nível seis), a pessoa pode refletir sobre o seu lugar no mundo, a sua missão pessoal como professor. Este é um nível transpessoal (por vezes referido como nível de espiritualidade; ver, por exemplo, Dilts, 1990; Mayes, 2001), já que tem a ver com os significados que vão para além do individual. É o nível que se refere à inspiração pessoal do professor, aos seus ideais, aos propósitos morais do professor. Nos níveis mais profundos, as qualidades nucleares das pessoas emergem. Por exemplo, a missão de ajudar os estudantes a desenvolver autoconfiança está frequentemente ligada a qualidades nucleares tais como empatia, sensibilidade e/ou firmeza.

Pode ser importante para os professores tomarem consciência das suas qualidades nucleares, a fim de serem capazes de as utilizar de uma forma mais intencional e sistemática. Isto leva a uma visão da formação de professores mais orientada para a pessoa do que para uma abordagem baseada na competência, que se baseia frequentemente em listas de competências padrão.

A ideia subjacente ao modelo da cebola é que os níveis estão todos interligados e que a reflexão profissional é aprofundada por uma procura destas relações. As discrepâncias entre os níveis (por exemplo, uma tensão entre as crenças e o comportamento de cada um ou uma distância percecionada entre a missão de cada um e o ambiente no qual está a trabalhar) irão causar problemas. Dito de forma mais positiva, a reflexão sobre estes níveis pode ajudar à promoção do *alinhamento* entre os níveis, o que é experienciado como harmonia interior e uma sensação de «fluxo» (um fenômeno descrito por Csikszentmihalyi, 1990). As lutas ao nível do comportamento ou das competências, por exemplo, obtêm um significado diferente quando consideradas a partir do ponto de vista do compromisso da pessoa com um objetivo de longo prazo no nível transpessoal (sexto) e do desenvolvimento de qualidades pessoais nucleares necessárias para este processo de crescimento a longo prazo. Deste modo, vemos, novamente, que a reflexão enquadrada no desenvolvimento profissional contínuo de um indivíduo pode ter uma cor diferente da reflexão que se focaliza em situações docentes distintas.

Se os níveis de identidade e missão estiverem incluídos na reflexão, falamos de *reflexão nuclear* (Korthagen, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005), porque estes níveis se encontram mais próximos do núcleo da pessoa e porque este tipo de reflexão leva as pessoas a tomarem contacto com as suas qualidades nucleares.

Da mesma forma que observámos uma mudança no nosso campo profissional a partir de uma focalização nas fontes conscientes e racionais do comportamento docente em direção às outras células da Figura 3, podemos agora também observar a ocorrência de outra mudança. Enquanto, durante muito tempo, a atenção dos investigadores se concentrava nos três ou quatro níveis exteriores da Figura 5, e o foco da promoção da reflexão dos professores estava, em geral, em linha com isto, foram agora publicados mais artigos de investigação sobre os níveis de identidade e de missão e assistimos a uma crescente atenção relativamente à necessidade de reflexão dos professores nestes níveis (por exemplo, Beijaard, 1995; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994).

Tickle (1999: 136) afirma que «o professor como pessoa é o núcleo através do qual a própria educação em si mesma tem lugar» e, cada vez mais, quer investigadores quer formadores de professores o reconhecem. Palmer (1998: 10) sustenta: «O bom ensino não pode ser reduzido à técnica; o bom ensino vem da identidade e integridade do professor». A minha opinião é que estas percepções deveriam mudar as práticas tradicionais na formação de professores e

que uma maior atenção aos níveis internos do modelo da cebola é um pré-requisito para uma integração equilibrada do pessoal e do profissional no ensino.

Este ponto de vista pode ser suportado pelo seguinte exemplo. Num estudo realizado por Tigchelaar, Brouwer e Korthagen (2008) sobre o desenvolvimento de profissionais que optam pelo ensino como segunda carreira, um dos resultados impressionantes foi que os indivíduos que mudam de carreira para ingressarem no ensino o fazem frequentemente com base numa compreensão aprofundada da sua identidade pessoal ou num forte compromisso com um objetivo pessoal, mas que os formadores de professores responsáveis pela sua formação raramente faziam perguntas sobre estes aspectos pessoais, ou os utilizavam como trampolim para o seu desenvolvimento profissional como professores. Dito de outra forma, os níveis de identidade e missão são frequentemente simplesmente ignorados, mesmo nos casos em que são de elevada importância pessoal para o estudante.

Na base do meu trabalho com professores em serviço, estou inclinado a acreditar que muitos deles escolhem a docência devido a um profundo sentimento de missão interior, mas que os objetivos e compromissos pessoais de um grande número deles são frustrados por pressões institucionais, e em grande medida por falta de apoio dos dirigentes escolares – e até mesmo dos colegas mais próximos – na tradução de missões internas em comportamentos concretos em ambientes específicos. Como referiu um dos meus professores em serviço: «Quem decide trabalhar com pessoas deve possuir ideais. Todos têm esse “nível” no interior, mas num determinado momento podem decidir fechar a escotilha».

A escassez de professores tem sido alvo de grande atenção e em muitos países os formadores de professores estão a investir em currículos específicos a fim de atrair mais pessoas para a docência. Talvez não seja menos importante apoiar aqueles que são já docentes na implementação dos seus ideais, uma vez que a investigação tem demonstrado que a perda de ideais e a falta de apoio na sua realização têm um grande impacto no aumento do desgaste e na decisão de abandonar a profissão. Como afirma Palmer (1998), encontrar respostas para a pergunta «Qual é o sentido de tudo isto?» não é um luxo, mas sim uma necessidade se quisermos que os professores continuem a dedicar-se de corpo e alma ao seu trabalho.

Juntamente com Angelo Vasalos, desenvolvi cursos de desenvolvimento profissional para formadores de professores e para professores orientadores no sentido de apoiar a sua capacidade de promover a reflexão nuclear nos professores (Korthagen & Vasalos, 2005). Tal requer competências específicas de supervisão, mas acima de tudo a boa vontade de cada um para refletir sobre si próprio aos níveis mais profundos da cebola e para alargar a sua própria zona de conforto.

Estudantes, professores e formadores de professores

Neste artigo, distinguiram-se três linhas principais.

O primeiro segmento refere-se às três diferentes abordagens à formação de professores: o modelo tradicional, que visa a tradução da teoria em prática; a abordagem baseada na prática; e a abordagem realista, que procura integrar teoria e prática a partir das próprias experiências docentes e preocupações dos futuros professores. Esta última é, na minha opinião, a mais concordante com a visão construtivista da aprendizagem do estudante. Se queremos que os estudantes nas escolas confiem na sua capacidade de construir o seu próprio conhecimento, de refletir sobre as suas próprias visões do mundo e de desenvolver a sua identidade pessoal e missão na vida, acredito que os formadores de professores devem adotá-lo como modelo salientando as mesmas coisas na aprendizagem dos nossos professores formandos.

Isto requer, em geral, uma mudança no papel dos formadores de professores. O trabalho no âmbito de uma abordagem realista exige a capacidade de se basear nas preocupações dos professores formandos, de ajudar cada estudante a passar pelas fases de reflexão, de organizar interações reflexivas entre os professores formandos, de ensinar aos futuros professores a forma como podem desenvolver-se sistematicamente por eles mesmos, de entender o desenvolvimento humano de modo global, e assim por diante. Com base no meu trabalho em muitas instituições de formação de professores por todo o mundo, concluo que este trabalho requer um investimento intensivo no desenvolvimento profissional de formadores de professores, algo que está, atualmente, muitas vezes esquecido.

Um segundo segmento do texto consistiu no papel da reflexão na aprendizagem docente. Aprender com as experiências baseadas na reflexão sistemática constitui uma característica fundamental da abordagem realista, contribuindo para a capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Enfatizei que a reflexão sistemática e eficaz é algo a ser aprendido: os indivíduos podem desenvolver a sua maneira de refletir, melhorando, assim, a qualidade da sua aprendizagem através das experiências. A essência da reflexão é trazer os aspectos inconscientes do ensino para o nível da consciência, para que as pessoas se tornem mais sensíveis a aspectos importantes de situações educativas, o que referi como desenvolvimento da *phronesis*.

Isto tem a ver com o terceiro segmento que atravessa este texto: o aspeto pessoal da aprendizagem. Os estudantes, os professores formandos e os formadores de professores são seres humanos, com os seus medos, esperanças, necessidades, valores e missões individuais específicos. Estes não só influenciam o seu comportamento e aprendizagem, mas, muitas vezes, são a própria fonte dos mesmos. Argumentei que, durante muito tempo, possamos termos focalizado demasiado exclusivamente nas fontes racionais e conscientes do comportamento, negligenciando, dessa forma, o lado humano.

A minha missão pessoal tem a ver com cuidar das crianças nas escolas. Ao longo dos anos, tornou-se claro para mim o quanto é importante desenvolver as suas qualidades nucleares, ajudá-las a desenvolver um sentimento positivo de identidade e de missão. Mais uma vez, teremos de modelar isto no nosso trabalho com os professores formandos e nas nossas próprias reflexões como formadores de professores. É por isso que chamei a atenção para a reflexão nuclear, por exemplo a reflexão focalizada em todos os níveis do modelo da cebola e dei ênfase à importância de nos atrevermos a sair do papel de especialistas e nos tornarmos vulneráveis. A verdadeira mudança apenas terá lugar quando as pessoas estiverem dispostas a ampliar as suas zonas de conforto. As tensões no mundo de hoje mostram como isso pode ser crucial. Os formadores de professores podem assumir a liderança demonstrando a importância de uma consciência das nossas próprias identidades como professores e das nossas missões pessoais e, claro, da forma como estas estão relacionadas com o nosso comportamento profissional real, pois, nos termos de Hamachek (1999: 209), «Conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos o que somos».

Contacto: Universiteit Utrecht, Heidelberglaan 8 3584 CS Utrecht, The Netherlands
E-mail: f.korthagen@uu.nl

Referências bibliográficas

- Beijaard, Douwe (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294.
- Carlson, Helen L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203-218.
- Carter, Kathy (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Clark, Christopher, & Peterson, Penelope (1986). Teachers' thought processes. In Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Damásio, Antonio (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- Dilts, Robert (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino, CA: Meta Publications.
- Dolk, Maarten (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijs situaties* [Immediate teaching behaviour: On teacher knowledge and behaviour in immediate teaching situations]. Utrecht: WCC.
- Eich, Eric, Kuhlstrom, John F., Bower, Gordon H., Forgas, Joseph P., & Niedenthal, Paula M. (2000). *Cognition and emotion*. New York: Oxford University Press.

- Eraut, Michael (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action?. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 9-22.
- Evelein, Frits, Brekelmans Mieke, & Korthagen, Fred (2002, September). *Basic psychological needs of student teachers*. Paper presented at the conference of the European Educational Research Association, Lisbon, Portugal.
- Feiman-Nemser, Sharon, & Floden, Robert (1986). The cultures of teaching. In Merlin Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Freudenthal, Hans (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.
- Hamachek, Don (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In Richard P. Lipka & Thomas M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kelchtermans, Geert, & Vandenberghe, Roland (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 45-62.
- Kolb, David A., & Fry, Ronald (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In Cary L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 33-58). New York: Wiley.
- Korthagen, Fred (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, Fred, Kessels, Jon, Koster, Bob, Lagerwerf, Bram, & Wubbels, Theo (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, Fred, & Lagerwerf, Bram (2001). Teachers' professional learning: How does it work?. In Fred A. J. Korthagen (with) Jon Kessels, Bob Koster, Bram Lagerwerf, & Theo Wubbels, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, Fred, & Vasalos, Angelo (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Marton, Ference, & Booth, Shirley (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mayes, Clifford (2001). A transpersonal model for teacher reflectivity. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 477-493.
- Marton, Ference, Dahlgren, Lars O., Svensson, Lennart, & Saljö, Roger (1977). *Inlärning och omvärldsuppfattning* [Learning and conceptions of reality]. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ofman, Daniel (2000). *Core qualities: A gateway to human resources*. Schiedam: Scriptum.
- Palmer, Parker J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shavelson, Richard J, & Stern, Paula (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Smith, Peter J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73(1), 53-88.
- Tickle, Les (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In Richard P. Lipka & Thomas M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). Albany, NY: State University of New York Press.

- Tigchelaar, Anke, Brouwer, Niels, & Korthagen, Fred (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1530-1550.
- Wubbels, Theo (1992). *Leraren tellen* [Teachers count]. Utrecht: Utrecht University.
- Yinger, Robert J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.