

O PROFESSOR REFLEXIVO NO ÂMBITO DO PENSAMENTO SOCIAL: ALGUNS MODELOS E PERSPECTIVAS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DOS CONFLITOS

THE REFLECTIVE TEACHER IN THE FRAMEWORK OF SOCIAL THOUGHT: SOME MODELS AND POSSIBLE PERSPECTIVES FOR THE TEACHING OF CONFLICT

EL PROFESOR REFLEXIVO EN EL MARCO DEL PENSAMIENTO SOCIAL: ALGUNOS MODELOS Y PERSPECTIVAS POSIBLES PARA LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO

Isabel Jiménez Becerra - Centro de Tecnologías para la Academia - Universidad de la Sabana - Bogotá - Colombia
isabel.jimenez@unisabana.edu.co

Resumen

El aspecto medular de este artículo de reflexión, es dar un recorrido teórico sobre la Práctica Reflexiva a partir de sus finalidades para la Educación, emergiendo de ella Práctica Reflexiva Crítica. Para tal fin, se analizan sus teorías fundantes a partir del concepto reflexión. Es así como se relaciona las misma con procesos como el acto de pensar, la acción reflexiva y la reflexión crítica.

Sobre la "acción reflexiva crítica", se revisaron autores como Shön (1992), con su postura sobre el "Profesional Reflexivo", Paulo Freire (2005) y su análisis en "el quehacer del maestro a partir de la reflexión de la acción sobre su actuar", Philippe Perrenoud (2007), y su postura sobre el "enseñante reflexivo" y Giroux (2005), quien ve la Práctica Reflexiva como "el examen crítico de la enseñanza".

Se concluye el análisis, dando paso al marco central de esta investigación y que tiene que ver con la Práctica Reflexiva Crítica en el marco del Pensamiento Social a partir del acto de enseñar como un acto político. A partir de su postura crítica, heredada de la naturaleza las Ciencias Sociales, obliga a analizar la práctica educativa a partir de las finalidades de la educación: "aprendizaje como Conocimiento Social", aquel que permite obtener ciudadanos activos críticos y capaces de transformar su realidad.

Palabras claves: Práctica Reflexiva, Pensamiento Social, Conocimiento Social, Didáctica

Abstract

The core aspect of this paper is to give a theoretical course on Reflexive Practice from its aims for Education, emerging from it Critical Reflexive Practice. For this purpose, their founding theories are analyzed from the concept "reflection". This is how they relate to processes like the act of thinking, the reflexive action and critical reflection.

On “critical reflexive action”, authors such as (Shön, 1992), with their position on the “Reflective Professional”, Paulo Freire (2005) and their analysis on “the teacher’s work based on the reflection of the action on his acting”, Philippe Perrenoud (2007), and his position on the “reflective teacher” and Giroux (2005), who sees Reflexive Practice as “the critical examination of teaching”

The analysis is concluded, giving way to the central framework of this research and that has to do with the Critical Reflective Practice within the framework of Social Thought from the act of teaching as a political act. From its critical position, inherited from the nature of Social Sciences, it is necessary to analyze the educational practice from the ends of education: “learning as Social Knowledge”, that which allows to obtain active critical citizens capable of transforming their reality .

Keywords: Reflexive Practice, Social Thought, Social Knowledge, Didactics

Resumo

O objetivo central deste artigo de reflexão é fazer uma revisão teórica a respeito da prática reflexiva, em especial, no que se refere aos propósitos para a educação, resultando na prática crítica reflexiva. Para este propósito, as principais teorias apresentadas são analisadas a partir do conceito de “reflexão”. A análise deste estudo procura apresentar como a reflexão, por sua vez, está relacionada com processos como o ato de pensar, a ação reflexiva e a reflexão crítica. A respeito da “ação reflexiva crítica”, o presente estudo se baseia em teóricos como Shön (1992), com a sua obra “Profissional Reflexivo”; Paulo Freire (2005) com destaque para a obra “O trabalho do professor a partir da reflexão da ação sobre sua atuação”; Philippe Perrenoud (2007) com “O professor reflexivo” e Giroux (2005), que analisa a prática reflexiva em seu trabalho sobre “O exame crítico do ensino”. A análise termina, procurando colocar em evidência a prática reflexiva como foco do pensamento social a partir do ato de ensino como um ato político. A partir da sua posição crítica, herdada da natureza das Ciências Sociais, é preciso que o professor analise a sua prática docente, ou seja, a aprendizagem como um conhecimento social, que diz respeito àquele que permite formar cidadãos ativos, críticos e capazes de transformar a sua realidade.

Palavras-chave: Prática Reflexiva; Pensamento Social; Conhecimento Social; Didática

Introdução: aspectos relevantes para gerar o conceito particular das práticas reflexivas no âmbito do pensamento social

Para que se aproxime de uma definição a respeito das ‘práticas reflexivas no âmbito do pensamento social’, podemos partir por concebê-las como o “ato de ensinar” (PAGÈS, 1998) a partir do “ato de pensar” (DEWEY, 1998). O mesmo surge da “reflexão crítica” (GABICIO, 2005) que permite uma análise simultânea desses processos, em uma dinâmica que a torna particular: “a retrospectiva e prospectiva que conecta o passado com o futuro” (PERRENOUD, 2007, p. 35).

Em virtude da perspectiva a respeito do ‘ato educativo da aprendiza-

gem', o professor consegue potencializar as suas capacidades para ativar o seu 'pensamento crítico', que na prática educativa fazem que ele "problematize o evidente e examine criticamente a vida" (GIROUX, 2005, p. s/d).

A praticidade é evidenciada na obra "Pensamento e no Conhecimento Social" (SANTISTEBAN, 2009), sendo o 'pensamento social' visto como um acúmulo de processos estimulados pelo ambiente prático a partir das experiências de aprendizagem, que desenvolvem nos estudantes capacidades para usar o conhecimento de maneira crítica e criativa.

As suas experiências de aprendizagem apontam para o desenvolvimento de 'habilidades essenciais para o desenvolvimento de atitudes democráticas' (SANTISTEBAN, 2009). Com o intuito de fazer uma síntese que procura classificar e descrever algumas dessas habilidades que é desenvolvido este trabalho.

Uma das habilidades é a descrição, que pode ser vista como a ação de caracterizar os acontecimentos. A explicação, cuja ação está voltada a expressar critérios próprios assim como as suas razões. A interação, definida como a ação de produzir convicções pessoais a partir da leitura pessoal dos fenômenos sociais e, ligada a esta, a justificativa, concebida como a ação de produzir razões para modificar o pensamento a partir da valorização ou resistência ao conhecimento. Finalmente, a argumentação, cuja ação se concentra em confrontar a própria interpretação com a teoria.

A relevância deste processo – como ferramenta prática de trabalho na escola –, projeta a consolidação do 'conhecimento social' (PAGÉS, 2012), concebida como aquelas competências que o indivíduo possui para refletir sobre o seu papel na sociedade, a respeito dos fenômenos nos quais está envolvido e a sua responsabilidade como construtor social que conduz aos processos de democratização, de ordem social, de participação, de diálogo, de consenso, de autonomia e de cuidado.

O conhecimento social permite o direcionamento para uma revisão mais profunda, que possibilita consolidar um referencial específico das marcas das 'práticas educativas reflexivas no âmbito do desenvolvimento dentro do ato de ensino'.

Para chegar a este objetivo, é realizada uma revisão teórica, com o objetivo de esboçar as ideias mais relevantes tanto da perspectiva crítica como das intenções da prática educativa no âmbito do pensamento social, correlacionando-o à reflexão na ação que configura o papel do docente em aspectos como o ensino-aprendizagem da convivência a partir do conflito.

Para concluir, serão apresentadas – em uma nova seção – algumas 'estratégias de reflexão educativa a partir de alguns modelos de participação', que indicam as finalidades da educação cidadã e que servirão como base para

traçar a proposta metodológica deste estudo.

Perspectiva crítica da prática educativa no âmbito do pensamento social

O ensinar como um ato reflexivo no ‘âmbito do pensamento social’ envolve a análise profunda da intenção do indivíduo que a exerce. Está centralizada, especificamente, em identificar as formas nas quais os sujeitos podem intervir na sua aprendizagem – algo que surge a partir das suas experiências cotidianas – analisando os processos de participação como uma estratégia possível.

A partir da sua transcendência, o docente problematiza a sua prática, analisando, classificando e questionando as experiências de ensino-aprendizagem que apontam para os processos de socialização e humanização, propostos por Carr e Kemmis (1996, p. 18) elencadas na “busca do ser humano por e para a humanidade”. Assim como apontam estes autores, esses processos podem transformar o docente em um dispositivo relevante para transformar a sociedade se ele propriamente dito for consciente do sentido e do significado do seu papel na sociedade.

É possível afirmar que a implicação da ‘prática reflexiva no âmbito do pensamento social’ requer o seguinte: “[...] em primeiro lugar, é preciso levar em consideração a intencionalidade da pessoa que realiza a prática, em segundo lugar, a importância de recordar que a prática é influenciada por planos sociais nos quais se desenvolve e, portanto, conta em terceiro lugar, com um marco histórico, que finalmente a envolve em um plano político, contribuindo na sua construção que culmina por conceder à prática educativa, um significado específico quando é aplicada” (CARR e KEMMIS, 1996, p. 23).

A sua postura na análise “da prática teorizada à teoria aplicada” (CARR e KEMMIS, 1996) procura gerar uma reflexão das metodologias e a sua relação com a teoria e a ação educativa. A partir deste pressuposto, classifica e analisa a relação entre a prática teórica, a prática educativa e a prática de ensino.

Os autores postulam que a prática teórica e a prática educativa possuem um contexto social que elucida a razão para a sua implementação e conta com uma dinâmica metodológica que emerge de uma bagagem instrucional que corresponde a conceitos, crenças, pressupostos e valores propostos para fins emancipacionistas.

Ao aprofundar na análise que fazem Carr e Kemmis (1996) a respeito dos tipos de práticas educativas e os seus alcances, é possível afirmar que os autores destacam ‘a prática do ensino como a ação do fazer’ frente a uma disciplina, ‘a prática educativa’ que possibilita a ‘interpretação’ mais ampla dos planos socioculturais e políticos na relação com a vida escolar.

Os autores convidam para que questione o conceito que foi estruturado na 'Prática Educativa' compreendendo que "a prática educativa constitui o processo histórico por meio do qual um conceito mais antigo, amplo, coerente, passou por transformações e modificações graduadas" (CARR e KEMMIS, 1996, p. 87).

"Isso envolve que o professor reflexivo deva se reconstruir e reconstruir a sua prática a partir dos espaços sociais, culturais e políticos demandados com o objetivo de manter a maior coerência possível, tornando visível o significado contemporâneo da mesma e a necessidade de mostrar a sua importância no estudo da prática educativa que contribua com o campo educativo em particular" (CARR e KEMMIS, 1996, p. 116).

É possível apreender que os autores compreendem a prática como "o fazer", acompanhada de uma construção de descrições interpretativas, desde o "ser reflexivo" e não exclusivamente a partir da construção teórico-científica aplicada na aula.

A análise do docente está sempre voltada ao contexto, a partir de "uma sociedade que está em permanente convulsão social, política e econômica, portanto, surge a necessidade de falar de educadores críticos, reflexivos, inovadores e transformadores, capazes de refletir as manifestações e pensamento, com base no conhecimento, pensando sempre na reflexão e na melhora da prática em benefícios da democracia escolar e, portanto, da convivência na instituição de ensino" (CARR e KEMMIS, 1996, p. 17).

Por essa razão, é necessário que o professor tenha um espírito inquieto em relação ao seu contexto e às problemáticas que o afetam, ajustando o currículo e as metodologias como um eixo de reconhecimento do contexto que permitam desenvolver o pensamento crítico dos seus alunos.

Isso envolve que o professor reflita e pesquise sobre a sua prática, criando um referencial conceitual que reflita a sua realidade e, desse modo, que se propicie metodologias que possibilitem, no estudante, a sua ação participativa frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Carr e Kemmis (1996, p. 123), relacionam o conceito da prática educativa com a "atividade ética" ao conceber como princípios centrais da educação, os objetivos e a sua história, o contexto cultural e a crítica filosófica, enriquecendo a dualidade teoria-prática (theoria-práxis), cuja essência é a poiesis, a criação, a liberdade humana que permite o pensamento como eixo potencializador da consciência reflexiva na educação.

Esse posicionamento teórico é complementado com os pressupostos de Perrenoud (2007) e a sua teoria a respeito dos "Processos reflexivos a partir da ação". Este autor francês, que retoma os pressupostos de Shön (1992) sobre

o ‘profissional reflexivo’, define a prática reflexiva como “a autonomia e a responsabilidade [...] que envolve refletir na ação e sobre a ação” (PERRENOUD, 2007, p. 12).

Perrenoud (2007) define os processos mentais que requerem a prática reflexiva a partir de duas implicações. A respeito da reflexão ‘na ação’ o autor indica que “por uma parte, não existe uma ação sem nenhuma reflexão durante o processo, ao analisar a situação, os objetivos, os meios, os recursos [...] visto que toda prática envolve interações humanas que geram uma série de pensamentos que podem ou não ser em sua totalidade conscientes (PERRENOUD, 2007, p. 30-31).

A respeito da reflexão ‘sobre a ação’: “[...] para que o docente faça de forma completamente consciente e se torne o agente da sua ação, tornando-o seu objeto de estudo e reflexão, envolvendo mais que a sua formação profissional, um ser reflexivo em sua própria prática, que parte de um momento descritivo para um melhoramento da própria ação” (PERRENOUD, 2007, pp. 30-31).

Dentre os motivos pelos quais um profissional deve refletir sobre a sua prática, a colação se destaca como um dos princípios mais relevantes para a prática reflexiva docente, que envolve: “se preparar para assumir uma responsabilidade política e ética [...] favorecer o acúmulo de experiências [...] favorecer a cooperação com os companheiros e aumentar a capacidade de inovação” (PERRENOUD, 2007, p. 46).

Para Perrenoud (2004), a reflexão da prática envolve uma autocrítica voltada à análise do ato de ir e vir entre a teoria e a prática, onde o docente – a partir de um enfoque crítico – articula a sua prática, os seus saberes, experiências, tradições e relaciona a teoria com os saberes prévios dos integrantes da prática e a sua própria experiência, superando, dessa forma, o senso comum.

É importante destacar a relevância do contexto onde é desenvolvida a prática, sendo este o cenário da identidade ou habitus que dão importância à mesma, pois consegue definir a sua natureza, a sua pertença assim como as consequências da mesma no espaço educativo. Essa é uma das bandeiras fundamentais da prática educativa.

Da mesma forma, desperta no indivíduo uma interpretação das suas próprias atividades que vai além da observação, sendo a investigação a ferramenta vital para ver a sua prática a partir de um sentido crítico e reflexivo, comprometido com a realidade que é vista de modo contextualizado com os fenômenos sociais e culturais, em buscar de almejar melhoras nas suas práticas educativas, gerando pertinência nelas a partir das necessidades específicas de cada contexto particular.

Esses pressupostos coincidem com Carr e Kemmis (1996) ao concei-

tuarem o docente como “investigador e dispositivo de poder” (PERRENOUD, 2004) que a partir da prática educativa constrói, adapta e contribui para a realidade atual da sociedade.

Entre as contribuições e desafios para abordar uma reflexão pertinente nos educadores está: “estimular a discussão sobre o sentido e as finalidades da escola e as limitações que o educador enfrenta no dia a dia, promover uma reflexão sobre a contradição do ofício de ensinar e ir além da prática e da experiência, comparando-a, explicando-a e teorizando-a sobre os processos de ensino-aprendizagem (RODRÍGUES, 2013, p. 60).

A configuração da prática educativa reflexiva no ensino do conflito a partir da convivência escolar

Com base nas particularidades desta pesquisa de doutorado, voltada à relação entre ‘a prática educativa reflexiva e o ensino-aprendizagem da convivência escolar a partir do conflito’ serão abordadas algumas reflexões acerca das microdecisões tomadas pelo docente no momento de abordar o conflito escolar e a influência da sua ação nos processos de convivência.

Autores como Perrenoud (2004) reconhecem a falta de tempo destinado à prática educativa para abordar o conflito escolar ‘na ação’ e, por isso, há a relevância no papel do docente como pesquisador da sua ação, capaz de indagar as teorias que permitam ser assertivo no que se refere à “ação” tomando microdecisões pertinentes ao seu rol educativo humanizador e socializador no momento de “interromper ou não uma conversa, aceitar ou não uma desculpa, castigar ou não um aluno indisciplinado, responder ou não a uma pergunta insolente, estúpida ou inoportuna, deixar um aluno sair ou não etc [...]” (PERRENOUD, 2004, p. 33).

Isso nos conduz a aprofundar a análise da ‘prática educativa para o ensino-aprendizagem da consciência escolar a partir do conflito’ por meio da ‘reflexão na ação’ a qual deve abrir um leque de possibilidades para tomar decisões e respostas que viabilizem a configuração de processos de ensino-aprendizagem da convivência além da mera disciplina propriamente dita.

Por essa razão, para contextualizar este ponto, vamos analisar a maneira como se concebe a convivência, para saber abordar reflexivamente o conflito, a partir do seu reconhecimento e natureza. Para este propósito, vamos conceitualizar algumas categorias como modo de conceber a convivência por si mesma e a sua articulação com cenários como a escola, a cidadania, o contexto e a aula. Assim, passaremos para a sua análise.

A ‘convivência’ como processo social é definida como uma ‘ação’ que

se consolida a partir do tecido de relações com os outros gerando o reconhecimento de si mesmo, os fatores que a facilitam e os obstáculos que a atomizam, caso em sua decorrência o conflito não seja resolvido mas que, ao contrário, resulte em um clima hostil.

Kohlberg (1992, p. 1-2) correlaciona a convivência com o “desenvolvimento moral a partir da internalização das pautas adquiridas por meio dos pais e da mesma cultura”. Reconhece a finalidade da norma como a expectativa que é compartilhada para interagir a partir da percepção individual-social, de modo justo e igualitário na vida social. O autor conclui que a norma é o eixo para manter uma sã convivência.

Piaget (1983, p. 25) define a convivência como o processo social que possui uma conexão direta com a “experiência e o amadurecimento”. O seu desenvolvimento se consolida a partir da aquisição de conhecimentos, obtido a partir das transmissões sociais ou educativas; que adquire um sentido mental e corporal, a partir das experiências frente aos fenômenos que o rodeiam interiorizando uma série de condutas que permitem reconhecer ao outro e se desenvolver de modo adequado em coletividade.

Paralelo a isso, o conceito de convivência foi contemplado como o olhar do mundo a partir de “situações comuns” (DEWEY, 2004, p. 15), reconhecendo a necessidade de viver em comunidade, onde a comunicação se constitui como o eixo a partir do qual se identificam as situações que geram o sentido de coesão, comunidade ou sociedade. Alguns exemplos do que isso por ser: os objetivos, as crenças, as aspirações e/ou toda semelhança que o identifique.

Outro olhar voltado a esta categoria é o de Morin (1999, p. 36) que a formula como o “aprender a viver, a compartilhar, a se comunicar, é aquilo que aprendemos nas e pelas culturas singulares”. O ato de conviver envolve compreender o contexto e reconhecer os indivíduos que o conformam e que transcendem à vida social através da educação, por meio da comunicação e inferência da norma, dos ideais e das práticas da comunidade onde está inserido.

Estas reflexões enfatizam o ser individual e social como uma configuração, que possibilita que aprendam uns com os outros, sendo que a reprodução dessas práticas compõe o que podemos conceber como ‘convivência’.

Nesse contexto, está a democracia e a cidadania, as quais são o resultado das diretrizes culturais do espaço de socialização. Nesse contexto, a convivência pode ser obtida a partir da “educação – vista como um projeto reflexivo” (SACRISTÁN, 2002), com horizonte educativo, que humaniza a partir da reflexão, procurando evitar a desumanização a partir da prática presa à ação.

Considerações finais

Esta revisão permite inferir a respeito do papel que tem a ação de ensinar nos processos de aprendizagem na e para a convivência, sendo a sua materialização, a relação na comunidade. Não obstante, se aprofundar nas demais categorias mencionadas, permite analisar os fatores e o papel da convivência além do contexto escolar, objeto de estudo do ‘conhecimento social’ (PAGÉS, 1998).

No entanto, as categorias ‘convivência escolar’ e ‘aula’, precisam ser analisadas, levando em consideração que a escola é o segundo local socializador onde as pessoas aprendem a viver juntas. Desse modo, a sua análise é gerada a partir do conjunto de relações interpessoais que envolvem um processo educativo mediado pela interação, o comportamento, a participação e o diálogo, sob a postura crítica do respeito e a sua reflexão profunda frente à maneira como surge dela a configuração da convivência social a partir da implementação ética de práticas educativas de acordo com essa necessidade.

Autores como López e García (2006) indicam que é na escola onde se configura a convivência social e as competências mínimas para que se possa vivenciar uma cidadania responsável, crítica e ativa. Os docentes assumem as suas práticas educativas com um alto nível de responsabilidade social e cidadã quando compreendem que as problemáticas da convivência na escola são um reflexo da própria sociedade, sendo o seu trabalho docente um exercício transcendente que contribui para a sua transformação.

Dessa forma, as práticas educativas devem ser geridas a partir de experiências educativas que promovam a interiorização de valores como o respeito à diferença, a tolerância, o diálogo e a cooperação.

Para os educadores reflexivos, o conflito deve ser visto como uma experiência positiva (SÁNCHEZ e SÁNCHEZ, 2012) o que está no âmbito da formação social e política que pode ser vivenciada na escola (CANELLA, 2005). Para tanto, o ensino do conflito pode ser gerido de modo pacífico, sendo o começo da oportunidade educativa para construir reflexões a respeito do tema da convivência e vinculada a uma cultura de paz.

Em alguns países latino-americanos o educador deve proporcionar experiências de aprendizagem que favoreçam a melhoria da convivência, a partir de uma educação voltada para fortalecer a cultura da paz, priorizando a formação da cidadania democrática, dos direitos humanos, da prevenção da violência, da resolução do conflito e da regulamentação pacífica dos mesmos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA – MEN, 2002).

Para esse objetivo, os docentes devem ser orientados a fortalecer as suas práticas de ensino em pontos-chave como fortalecer os processos de con-

vivência a partir da preparação à afronta do conflito, o manejo da negociação na sala de aula como eixo de respeito e as práticas de tolerância, liberdade, pluralismo, não à violência, fraternidade e igualdade.

Outro elemento vital no ensino do conflito é abordar a conexão do fenômeno do conflito conectando os fatos do contexto com os processos de ensino. Isso conduz a examinar a convivência desde uma ótica interna e externa a ela, identificando os acontecimentos que afetam a meninos e meninas do seu contexto escolar e que são o reflexo da problemática social vivida no contexto escolar.

Quando o docente é consciente que a convivência escolar é “efeito do contexto social” (ORTEGA, DEL REY e FERNÁNDEZ, 1998, p. 15-16), este ator pode abordar o conflito como um princípio de oportunidade para “propor soluções dentro da escola, a partir de práticas cotidianas, onde o que acontece no interior das salas de aula, se torna um tema educativo” (TORREGO, AGUADO, ARRIBAS e ESCAÑO, 2007, p. 14).

Para conseguir esta prática de ensino, o docente deve evidenciar uma conexão direta com o ‘contexto’, identificando nele, as raízes naturais de onde emerge o confronto com o outro, o que envolve os seus aspectos biológicos e socioculturais, o que inclui reconhecer a articulação do indivíduo em conexão direta com a cultura, sendo a escola o espaço que as identifica, as reconhece, as adota e as articula ao processo de educação – por meio da negociação – conseguindo um efeito de domínio reflexivo – dos estudantes – frente à norma para a sua vivência na sociedade.

Isso envolve educar por meio de práticas educativas a partir do trabalho do microcosmo dos iguais, desde uma perspectiva dialética das relações interpessoais para construir a ética normativa para além das normas da instituição.

Nesse sentido, é preciso trabalhar com experiências que permitam fortalecer o trabalho na sala de aula, a partir de experiências de trabalho em grupo, onde sejam aprendidas temáticas como o comportamento social, ou seja, que as crianças e adolescentes reconheçam o que é moralmente correto e que está claramente ligado aos interesses e benefícios da coletividade.

Do mesmo modo, não se pode perder de vista que os objetivos da educação no conflito e para a convivência devem estar voltados ao preparo prévio para a vida em cidadania, definida como a microcultura escolar, onde as crianças e jovens são regulados nos espaços onde o educar não tem controle.

Nesses espaços começam a identificar a interiorização que conquistaram os meninos e meninas no campo do ‘pensamento social’ (SANTISTEBAN, 2009) e que vislumbram a materialização do ‘conhecimento social’ (PAGÉS, 1998), onde são colocados em prática os valores e as normas de convivência não escritas, mas que são reconhecidas pelos indivíduos.

Para conseguir este objetivo, é necessária a criação de experiências educativas baseadas em exercícios democráticos e participativos, onde seja possível vivenciar e discutir a importância do respeito como chave para uma convivência viável. Isso viabiliza a efetividade dos manuais de convivência e, em um período futuro, todo o contrato social.

A implementação dessas práticas educativas estabelece a prevenção da violência como um dos seus pressupostos. Autores como Kohlberg (1992) chamam a atenção para a importância de se implementar práticas educativas que promovam a cooperação como uma estratégia para educar a partir do desacordo e da desordem.

A referida cooperação envolve o modo como se estabelece o trabalho e a participação na sala de aula, onde os professores-alunos, alunos-alunos desenvolvem relações de qualidade, que conduzem os processos de ensino-aprendizagem para algo que vai muito além da aprendizagem acadêmica.

A prática concreta, na sala de aula, dentro desse processo, é a base para a configuração da sua experiência social, por essa razão, requer uma aprendizagem integral em relação com o outro. Esse processo é proposto por Morin (1999, p. 36) como a “atuação da aprendizagem” a partir da diferença do outro no reconhecimento das características dos sujeitos no espaço social.

A partir desse exercício educativo, é possível promover, nos estudantes, assim como propõe Kohlberg (1992) ações que permitam compreender e evitar afetar a integridade dos outros – regulação moral –, usando este para rejeitar os atos violentos e as ações delitivas dos outros – regulação cultural.

Isso delinea uma educação em e para a cidadania, sendo a sua finalidade fundamental: “uma cultura democrática participativa, ou seja, de pessoas formas no compromisso social, na intervenção social para a melhora da convivência” (SANTIESTEBAN, ALBA e GARCÍA, 2012, p. 278).

Por essa razão, o docente reflexivo, que compreende a relevância da convivência escolar, forja processos de ensino que favorecem uma ‘convivência cidadã’, concebendo o contexto escolar e a sua prática como um cenário de reflexão. Aqui o docente deve assumir um papel de pesquisador e dinamizador do seu fazer pedagógico, capaz de “reconstruir saberes sociais na sala de aula” (2002, p. 48), sendo que um aspecto central da reflexão de sua prática é a convivência escolar.

Como estratégia didática, o trabalho por “projetos comuns” de Dolors (1996, p. 9) permite a participação de todos no ensino-aprendizagem sob o desenvolvimento do pensamento crítico, a aprendizagem de estratégias pacíficas e democráticas que permite a convivência com outros, além de abordar e transformar problemas sociais da sua realidade, transformando o aluno em um

“sujeito pensante” (PITKIN, 2009, p. 19), reflexivo e analítico da sua realidade, para assim, transformá-la.

Estudiosos do tema como Chaux (2012), argumentam a respeito das estratégias, que é preciso levar em consideração duas dimensões: a primeira, ‘o cuidado nas relações’, onde o docente deve abrir espaço para construir relações calorosas, afetivas, de comunicação clara e aberta ao abordar o conflito, demonstrando como exemplo, o seu caminho construtivo.

A segunda dimensão é ‘a estrutura da sala de aula’, a qual deve privilegiar ‘modelos de participação’, onde prevaleça a experiência como elemento fundamental da aprendizagem na e para a convivência.

A partir deste clima na sala de aula, é possível favorecer o ensino-aprendizagem da convivência onde predominam processos educativos como o diálogo, que permite identificar as tensões e seu modo de agir frente ao outro e às normas, o que envolve a normatividade, onde os alunos devem atuar a partir de um ponto educador determinante: o legal, o moral e o cultural.

Referências

- CANELLA, G.S. Y VIRURU, R. *Childhood and Postcolonization*. New York and London: Routledge Falmer, 2005.
- CARR, W., & KEMMIS, S. *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata, (1996)
- CHAUX, E., BUSTAMANTE, A., CASTELLANOS, M., JIMÉNEZ, M., NIETO, A., RODRÍGUEZ, G., Y OTROS. *Aulas de Paz*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de Los Andes, 2012.
- DEWEY, J. *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós, 1989.
- DEWEY, J. *Democracia y Educación: Una introducción a la Filosofía de la Educación*. Madrid: Morata, 2004.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2005.
- GABUCIO, F. *Psicología del Pensamiento*. Barcelona: Editorial UOC, 2005.
- GIROUX, H. A. *Estudios culturales pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular, 2005.
- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. España: Desclée de brower, S.A., 1992.
- LÓPEZ, R.; GARCÍA, L. *Convivir en la escuela: una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos*. Revista electrónica pedagogía y saberes N° 24, 85, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA- MEN. *Lineamientos de Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN, 2002.

- MORIN, E. Les sept savoirs nécessaires á l' education du futur. . España: Paidós, 1999.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R.; FERNÁNDEZ, V. La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 1998.
- PAGÉS, J. La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. Didáctica Geográfica 3º época, 2007.
- PAGÉS, J. La formación del Pensamiento Social. En: Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria. ICE/Horsori , 152-164, 1998.
- PAGÉS, J. La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nueva Dimensión: Revista electrónica de Didácticas de las Ciencias Sociales N° 3, 5-14, 2012.
- PERRENOUD, P. Desarrollo de la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Barcelona: Editorial Graó, 2007.
- PERRENOUD, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó, 2004.
- PIAGET, J. Psicología y Pedagogía. España: Sarpre, 1983.
- PITKIN, D. Pensar lo social: Un aporte a la enseñanza de la Sociología en la escuela media. Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2009.
- RODRÍGUES, R. El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana en Nicaragua. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013.
- SÁNCHEZ, S.; SÁNCHEZ, A. La convivencia escolar desde la perspectiva de la cultura de la Paz. Revista Digital Convives , 36-41, 2012.
- SANTISTEBAN, A. Cómo trabajar en la clase la competencia social y ciudadana. Aula de Innovación Educativa (187), 12-15, 2009.
- SHÖN, D. La formación del Profesional Reflexivo: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y en aprendizaje en los profesionales. Barcelona: Paidós/MEC, 1992.
- SMITH, K.; TILEMA, H. Long-term. Influencies of Portfolios on Professional Development. . Scandnavian Journal of Education Research N°45 , 183-203, 2001.
- TORREGO, J.; AGUADO, J.; ARRIBAS, J.; ESCAÑO, J. Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona: Graó, 2007.
- ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. Madison-Estados Unidos: Universidad de Wisconsin, 2010.

Isabel Jiménez Becerra - Licenciatura en educación básica secundaria con especialidad en ciencias sociales por la Universidad De San Buenaventura, Especialización en pedagogía en solución de conflictos por la Universidad Manuela Beltrán, Maestría en Ciências de la educación por la Universidad De San Buenaventura. Actualmente es profesora no Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de la Sabana en Bogotá en la Colombia.

Recebido para publicação em 10 de Setembro de 2017.

Aceito para publicação em 12 de Outubro de 2017.