

O CONCEITO DE “PROFESSOR/A REFLEXIVO/A” NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elisabete Andrade¹

Comunicação oral

Diálogos Abertos sobre Educação Básica

Este ensaio tem a intenção de possibilitar um espaço de problematização acerca de como o conceito de professor reflexivo vem sendo compreendido no contexto da Educação Básica. A intenção é perceber até que ponto realmente se leva em conta a complexidade que este adjetivo sugere para a prática docente. A pesquisa pautou-se na revisão bibliográfica, no intuito de identificar como historicamente este conceito foi se difundindo na área da educação. Outra fonte de análise refere-se à pesquisa realizada no site da ANPED no intuito de verificar as publicações que trataram desta temática entre os anos de 2000 a 2010, identificando possíveis avanços e retrocessos no que se refere ao “uso” deliberado desta terminologia em pesquisas atuais. Este estudo também faz uma breve referência à proposta de formação continuada iniciada pelo Estado do Rio Grande do Sul no ano 2011. Esta proposta é analisada considerando a tentativa de possibilitar uma formação continuada, organizada a partir da concepção de professor/a como profissional reflexivo/a. Por ser uma temática recorrente na área da educação o estudo revela a necessidade de aprofundamento do conceito de professor/a reflexivo, considerando que o trabalho mostra banalização do conceito, justamente por haver uma compreensão superficial do que este termo reflexivo significa e representa em termos de ação docente. Não basta dizer-se “professor/a reflexivo” e nem organizar externamente projetos e programas formativos, teoricamente pautados nesta lógica de pensamento, é antes necessário compreender a complexidade que esta postura exige em termos de atuação didático-pedagógica.

Palavras Chaves: Docência, Reflexão, Formação.

INTRODUÇÃO

Esta escrita tem como objetivo possibilitar um espaço de debate acerca do conceito de “professor/a reflexivo/a”. Parte-se de questionamentos que tencionam as problematizações que constituem este estudo: O que é “ser professor reflexivo”? No “ser professor”, está implícita esta capacidade reflexiva? O que leva o sujeito professor dizer-se reflexivo? Se ser humano é ser reflexivo, então todos podem ser? Mas em que medida? Pensar e refletir são sinônimos? O que diferencia um modo de refletir de outro? Estas são algumas questões que surgem quando pensamos no termo “reflexão”, fica ainda mais complexo quando permeia o campo da docência em termos gerais e da

¹ Pedagoga, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUÍ/Ijuí/RS. elisabeteandrade15@yahoo.com.br. O estudo apresentado neste ensaio está vinculado à pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação nas Ciências, inscrito na Linha de Pesquisa I: Currículo e Formação de Professores e orientado pela professora Dra. Helena Copetti Callai. copetti.callai@gmail.com.

Educação Básica particularmente, sendo que esta escrita busca refletir acerca deste nível de ensino. Quais implicações o termo “reflexivo” sugere à prática docente?

Parto do conceito trazido por Ferreira (2004, p.691) que conceitua reflexão como: “Ato ou efeito de refletir (-se). Análise mental sobre si mesmo, autoexame. Ponderação, observação”. Este conceito revela que o ato de refletir sugere certa profundidade. Entendo que neste conceito fica clara a necessidade de “olhar-se”, “conhecer-se”, “entender-se”, “revelar-se”. Então surgem outras tensões, como por exemplo, se isto é possível e se existe disposição para esta relação que envolve, em um primeiro momento, um movimento interno como defende Schön (2000). Algo que é pessoal, sugerindo análises sobre as escolhas, os processos, as tomadas de decisões que muitas vezes são conflituosas. A partir dessas compreensões penso que a docência ao mesmo tempo em que é uma atividade relacionada a entendimentos individuais, também é na visão de Zeichner (2003) coletiva, por acontecer na relação com os outros sujeitos que constituem o processo educativo.

Na definição de reflexão também encontro “ponderação”, “observação”, conceitos importantes quando se trata da docência. Constantemente o cotidiano da prática educativa revela a necessidade de “parada”, instantes em que é necessário decidir, escolher. Por isso, estes termos revelam-se como categorias fundamentais, considerando que as tomadas de decisões necessitam ser examinadas com atenção e adequadas ao contexto.

Nas escolas convivem em primeiro lugar pessoas, com características e personalidade muito diferentes umas das outras, depois estas pessoas “vestem-se” de profissionais com formações que revelam concepções que também são diferentes, e é nessa relação de formação humana e profissional que a escola está inserida. Isto, por entender a impossibilidade de afirmar que todos os seres humanos refletem da mesma forma, cada um reflete do lugar no qual foi e está sendo constituído como humano e como profissional. Existe diferença na forma, profundidade, intensidade em que os humanos refletem e de como esta atitude interfere nas relações que estabelecem uns com os outros e com as situações reveladas às pessoas pelo cotidiano.

Pensar e refletir são sinônimos? Sugiro que a reflexão pode ser entendida como um fenômeno humano. O processo reflexivo leva a perceber, examinar, observar, ponderar, buscar entender as situações que geram a necessidade de refletir, e se observar

de forma profunda, pode gerar mudanças. Entendo que a reflexão é estar constantemente analisando os acontecimentos e se autoanalisando dentro do processo, gerando implicações efetivas no cotidiano. Por isso, dizer-se professor/a reflexivo/a não é simples, ao contrário é assumir uma postura ativa, dialógica e transformadora.

O ato reflexivo sugere uma anterioridade de conhecimento sobre a atividade realizada. No caso do professor/a é fundamental que haja conhecimentos de sua área de atuação, bem como conhecimentos específicos sobre docência. Sendo assim, a experiência docente levou a perceber algumas dificuldades para que este processo reflexivo se efetive na escola, poder-se-ia pensar na hipótese de que existe “falta” de conhecimentos específicos ou “inconsistência” teórica por parte de alguns docentes. Isso leva a pensar também, que pode não ter sido constituído, elaborado o pensamento dentro do sistema conceitual, que parte da reflexão como aspecto que vem a contribuir com a atividade que realiza. O professor/a é reflexivo/a quando tem do que e para que refletir, quando percebe o cotidiano da prática educativa como fonte de formação, de indagação sobre sua própria ação.

A relação docência/formação pelo processo reflexivo tenta superar a racionalidade técnica que na sua origem tem como foco a “instrumentalização”, o que acaba por evidenciar o processo de ensinar e aprender distantes do contexto em que é gerado. Compreendo que esta prática está muito presente nas escolas que é, acima de tudo, o que em termos gerais, é desenvolvido nas escolas. Mas não é de se espantar que esta prática esteja tão presente e seja tão real, pois é a forma com que os professores/as foram e podem ainda estar sendo constituídos/as. Esta é uma dificuldade e na mesma medida um desafio para a docência em tempos contemporâneos.

Tenho a plena consciência de que esta escrita não dará conta de responder a todos os questionamentos que movimentam o interesse por esta temática, e também não há pretensão de superar todos estes questionamentos iniciais ou os que ainda possam vir, mas apenas dar conta de entender o que significa ser professor reflexivo, quais as dificuldades para constituir-se como tal e quais possibilidades é possível desvelar com este estudo no que se refere à Educação Básica. Para isso, parte-se da pesquisa bibliográfica buscando o entendimento dos conceitos de Schön (1983,2000) e Zeichner (1992, 2003, 2008), teóricos que contribuem para a compreensão do que pretendo desenvolver neste momento.

Dando continuidade ao processo de busca de entendimentos acerca do conceito de professor/a reflexivo/a farei algumas análises de como este conceito vem sendo trabalhado em pesquisas atuais, tendo como principal fonte de estudo artigos publicados pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED entre os anos de 2000 e 2010. Tenho também a intenção de vislumbrar possibilidades de efetivação da reflexão como prática possível de ser desenvolvida nas escolas a partir da experiência do Estado do Rio Grande do Sul, que no ano de 2011 promove momentos importantes de formação continuada, tendo como proposta de trabalho a disseminação do conceito de professor/a como profissional reflexivo/a.

A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO DE PROFESSOR A PARTIR DE SCHÖN E ZEICHNER

Em Donald Schön (1983, 2000) localizam-se as discussões que, no final do século XX movimentaram as preocupações com a relação teoria-prática na formação de professores. Diante de uma profunda crise na formação profissional norte-americana, Schön denuncia o ultrapassado e ineficiente modelo da “racionalidade técnica”, cujas raízes estão fincadas no “positivismo”, que predomina na preparação de novos profissionais. De acordo com esse modelo, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21). Para Schön (2000) “profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (p.15).

Frente à situação, Schön (2000) propõe uma “*epistemologia da prática*”, algo que pudesse lidar com as questões do conhecimento profissional tendo como ponto de partida a condição de “pensar o que fazem, enquanto o fazem” (SCHÖN, 2000, p.vii) ao que denominou *reflexão na ação*. Seria o tipo de reflexão que o profissional desenvolve em situações de incertezas, singularidade e conflito. Nesse contexto Schön (2000) trabalha também com o termo *talento artístico* referindo-se a um tipo de conhecimento que usamos no dia a dia, em vários atos e que não dependem da capacidade de descrever o que sabemos fazer ou revelar o conhecimento que nossa ação envolve.

Shön (2000), para ilustrar esse tipo de conhecimento, faz referência a Polanyi (1967), que usa o termo *conhecimento tácito* o qual implica na experiência de reconhecimento imediato. Exemplificando essa experiência, Polanyi escreve sobre a nossa capacidade de reconhecer um rosto familiar em meio à multidão sem que façamos qualquer raciocínio anterior ou comparação entre aquele rosto e outros. Conscientemente não saberíamos explicar de que forma o fazemos (apud SCHÖN, 2000, p. 29-30). Desse modo, podemos compreender como propõe Pimenta (2006), que “o conhecimento está na ação e, portanto, não a precede” (p.20). Este conhecimento configura-se em hábito, o que não é suficiente para enfrentar situações que fogem da rotina e exigem a construção de novas soluções. Nessas situações é que se dá o processo de *reflexão na ação*.

Contudo, a repetição dessas ações acaba por configurar um *conhecimento prático* que irá se deparar com novas situações cujos repertórios construídos não darão conta de resolver. Suscita, diante disso, nova busca, “uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim” (PIMENTA, 2000 p.20). Esse processo que requer outro plano de reflexão, Schön (2000) denomina como *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Entendo, portanto, que Schön (1983, 2000), a partir desses elementos, propõe o rompimento com a racionalidade meramente técnica e tenta superação à visão aplicacionista e do discurso prescritivo atrelado à formação de professores, o qual de acordo com Pimenta (2006), o “currículo normativo e a separação entre pesquisa e a prática não deixam espaço para a reflexão na ação”. Sua indicação é de que a formação de profissionais “não se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último um estágio, que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais” (PIMENTA, 2006 p. 19).

A partir das contribuições de Schön (2000) está pautada a formação de professores numa perspectiva da reflexão, segundo a qual, os professores seriam capazes de enfrentar situações incertas, instáveis, conflitantes na sua atuação

profissional. Finalmente, as proposições do autor indicam possibilidades concretas de formação de um *professor reflexivo*, levando em conta que sua proposta valeu-se da experiência com formação profissional desenvolvida com alunos de cursos como designer, arte e arquitetura quando de sua atuação no MIT - Instituto de Tecnologia de Massachusetts, Estados Unidos (PIMENTA, 2006 p.19).

Ghiraldelli (2006) destaca que para Dewey, os estudos de questões filosóficas não fazem sentido a partir de abstrações teóricas, mas sim, a partir de uma base experimental, do modo como forjamos o nosso comportamento. Para ele a “vida” e a “educação” eram quase sinônimas, porque em ambas nada mais ocorria senão a “re-significação das experiências”. Esta capacidade de re-significar as experiências anteriores é o que nos dá a possibilidade de intervenção no mundo (p. 165). “Aprender a aprender” passou a ser a orientação de movimentos apoiados em Dewey, porque aprender passou a ser visto como a atividade de ressignificar experiências. “Aprender a aprender”, se tornou um modo de saber que experiências deveriam ser re-significadas, e em que sentido as novas significações poderiam ser usadas (p.166).

Dewey soube caracterizar sua noção de experiência com o que era expresso pelas noções *Erlebnis e Erfahrung*. A primeira noção pode ser colocada como vivência ou experiência psíquica, e a segunda como experiência ou experimento de um povo, de uma cultura ou de um indivíduo nela inserido (GHIRALDELLI, 2006, p. 160)

A partir disso, podemos compreender a noção de experiência em Dewey de forma a percebê-la como ação individual e também coletiva, mas acima de tudo refere experiência às coisas que acontecem na nossa vida, portanto, relacionadas ao cotidiano. Se Schön teve sua inspiração em Dewey, por certo, dele “herdou” os fundamentos da teoria da prática, mas, quanto a dimensão e a própria aplicação, por assim dizer, o fez de modo re-significado.

Pimenta (2006) destaca que Schön (1983) propõe a *epistemologia da prática*, valendo-se então do que Dewey defende como *experiência e reflexão na experiência*, sendo que para Dewey o conceito de *experiência* compreendia “mais do que a simples atividade, envolvendo os elementos ativos (tentativas, experimentos, mudanças) e

passivo quando experimentamos, passamos, sofremos as consequências da mudança” (PIMENTA, 2006 p. 19).

Schön (2000) traz a prática profissional como um momento de construção do conhecimento do professor quando este reflete, problematiza e analisa. No entanto, os estudos sobre a formação do professor reflexivo, a partir de Zeichner (1992), avançam no sentido de valorar a ação coletiva nos processos reflexivos.

No centro das análises de Ken Zeichner (1992, 2003,2008), é evidenciada a necessidade de uma mudança de foco no processo de formação docente. Esta necessidade é percebida a partir das críticas feitas por ele ao processo de formação docente pautada no treinamento, repetição, formatação. Para Zeichner (2008, p.536) o processo de formação docente vem passando por mudanças centradas em uma visão mais ampla, possibilitando aos professores desenvolver a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, no contexto em que trabalham, levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Zeichner (1995) entende que a mudança de olhar sobre a formação de professores acaba por estabelecer uma nova relação profissional, pois no momento em que o professor amplia sua visão sobre o ensino, deslocando a preocupação em *passar conteúdos* para o porquê de tais escolhas, formas e métodos, a relação deixa de ser vista como um procedimento meramente técnico, passando a ser compreendido também a partir das dimensões moral e ética do ensino. Este é um dos aspectos destacados por Zeichner (1995) quando afirma: “eu tenho trabalhado para ajudar os professores a examinar os aspectos morais e éticos de sua prática e a tomar decisões no ensino com uma clareza de suas consequências sociais e políticas”. Zeichner (1995) afirma ainda, que o termo “ensino reflexivo” foi empregado por ele, pela primeira vez, como uma tentativa de tornar os estudantes mais conscientes sobre estas dimensões do ensino.

Além de considerar as dimensões moral e ética como interligadas no processo reflexivo que constitui a formação de professores, Geraldi (1998) destaca que, no que se refere ao conceito de reflexão, um dos principais aspectos que caracteriza os estudos de Zeichner é a compreensão da formação docente vinculada ao contexto social, político,

econômico e cultural. Ele considera relevante os aspectos contextuais na formação docente. O que permite entrar no conceito de *practicum*, definido por Zeichner como:

Todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem ao estágio, experiências de ligação à prática no âmbito das disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos-mestres no âmbito do ensino normal (ZEICHNER, 1993, p. 53).

A experiência do *practicum* leva em consideração as questões estruturais, curriculares e organizacionais que fazem parte da atividade docente, e considera o professor ativo no processo de institucionalização de ações nestes âmbitos, por isso entendo que além da formação inicial este conceito pode abranger também a educação continuada, ou seja, a continuidade do processo formativo do professor/a. Zeichner (1992) afirma que a melhoria do *practicum* só será possível a partir de algumas mudanças estruturais fundamentais do sistema educativo. Estas considerações podem levar ao entendimento de que as escolhas que fizemos enquanto professores, o comprometimento social que temos, o envolvimento com o contexto no qual estamos envolvidos como docentes, entre outras questões, que dizem respeito à disposição que temos para efetivamente participar do cotidiano da escola. Isso pode definir, até que ponto desenvolvemos ou não o que o autor em questão apresenta como professor *prático reflexivo*. Conforme Zeichner (1993, p. 14):

Toda minha experiência em escolas oficiais como estudante, professor e formador de professores, teve lugar em escolas onde as coisas só poderiam ocorrer normalmente se houvesse muita reflexão por parte dos professores (...). Estive constantemente envolvido em situações nas quais os males de nossa sociedade estavam bem à vista e nas quais os professores, os pais e a comunidade tinham um papel muito importante. Nestas situações, é muito fácil que se verifique a problematização da prática (...). O único papel que conheço bem, e no qual me sinto à vontade, é aquele em que os professores se afirmam relativamente aos que estão fora da sala de aula e trabalham apaixonadamente para realização de seus objetivos.

A experiência é reveladora do sentido que o autor supracitado atribui ao papel da problematização da prática, leva ao entendimento de que este problematizar, questionar, indagar e então reformular constitui o professor como *prático reflexivo*. Outra questão

que merece destaque neste depoimento é a necessidade da afirmação de uma identidade docente por parte do próprio professor/a, de reconhecer o papel social que assume no exercício da docência e da importância de ter como foco a realização dos objetivos a que se propõe desenvolver no decorrer do processo. Ainda está claramente relatada nesta breve citação que este processo não acontece de forma isolada, pois além de ser contextualizada, há também envolvimento da comunidade escolar. Pode-se admitir então que é uma prática coletiva, que acontece na e pela relação entre os sujeitos que constituem o espaço-tempo da escola, aqueles sujeitos que pensam, organizam, significam o contexto da escola, ou seja, é um processo dialógico.

Esta atitude implica a problematização da prática docente. Considerando que nem todas as pessoas, ou nem todos os docentes refletem a partir da perspectiva aqui apresentada, poderíamos dizer que estas *capacidades* de percepções, análises, interpretações e, acima de tudo, de produção de conhecimento na e sobre a organização da aula, e das questões educacionais como definidoras da ação em sala de aula e no contexto da escola, constituem o professor como *prático reflexivo*.

Todas estas questões partem de um ideal, porém até os dias atuais permanecem como ideais, o que percebo são algumas iniciativas que caracterizam o processo reflexivo, mas que se revelam como práticas isoladas. De acordo com Zeichner (2008, p.538) os estudos acerca do tema *professor reflexivo* teve grande influência de John Dewey (1933), seguido por Habermas (1971), Paulo Freire (1973), Schön (1983), e ainda o próprio Zeichner (1981) com a publicação de seu primeiro artigo abordando a ideia de *professor reflexivo*. Ao analisarmos todo este processo, percebemos o quanto somos incapazes de desenvolvê-lo de forma coletiva, mesmo entendendo com Zeichner (1992) a necessidade e a importância de ser um processo dialógico. Atualmente ainda compreendemos que esta necessidade é relevante, por outro lado, nos damos conta de sua fragilidade ou inconsistência no cotidiano das escolas. Esta situação leva a pensar nos motivos desta impossibilidade, de tornar a prática docente efetivamente reflexiva.

Sobre esta questão, Zeichner (1992, p. 120) ao mesmo tempo em que confere a prática reflexiva como coletiva, aponta a dificuldade de seu exercício quando afirma que um dos problemas mais importantes da formação de professores é o isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interações. Se a prática reflexiva é entendida como

coletiva, pode ser que é neste isolamento do professor mencionado por Zeichner que reside a dificuldade de articulação de grupo, o que acaba por impedir a prática docente como reflexiva em termos coletivos. O que acaba acontecendo são práticas de reflexão individuais, o que leva a definição de reflexão ao conceito defendido por Schön (2000). Ou seja, ainda não conseguimos evoluir ao que idealizou Zeichner (1996).

Geraldi (1998, p. 248) corrobora com a afirmação quando diz que a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. Envolve intuição, emoção, que não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. Afirma que a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. Enquanto aceitarmos a prática reflexiva como atitudes isoladas corremos o risco de, como afirma Zeichner (2008), reduzi-la a um *slogan*, a um “*modismo*”. Ao contrário, o movimento da prática reflexiva visa ao reconhecimento da capacidade e da autonomia do professor, exercendo papel ativo no que se refere ao desenvolvimento de propostas educacionais que contribuam com o desenvolvimento do ensino.

Entendo que as contribuições de Schön (2000) e Zeichner (2008) foram e são decisivas para o entendimento do significado da “reflexão” como um conceito complexo e profundo, por isso optei por estes teóricos, para dar as bases necessárias para possíveis compreensões. Na tentativa de avançar, prossigo analisando o que dizem as pesquisas mais recentes sobre a formação de professores com base no conceito de prática reflexiva.

O CONCEITO DE PRÁTICA REFLEXIVA EM PESQUISAS ATUAIS

Entre outras publicações que serão destacadas no decorrer da escrita, optei por pesquisar nas publicações da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED - no período de 2000 a 2010, os trabalhos que fazem referência à temática em questão. Realizei a busca das publicações diretamente no site da ANPED. O acesso foi centrado no Grupo de Trabalho sobre formação de professores – GT 8, que anualmente registra no site as pesquisas apresentadas nos eventos. Buscando nas dez últimas reuniões da ANPED encontrei oito publicações que direta ou indiretamente tratam da temática

professor reflexivo e/ou prática reflexiva. Considero relevante o fato de entre dez pesquisas, oito fazerem referência a este tema, “professor/a reflexivo/a”, isso revela que é um tema recorrente.

No que se refere à compreensão do conceito ou de quais as características entendidas como necessárias para dizer-se “professor/a reflexivo/a”, abordadas pelas pesquisas selecionadas para este estudo, destaco *a capacidade crítica do professor em entender não apenas as questões de sala de aula, mas compreender também o contexto educacional mais amplo (GHEDIN, 2001)*. O professor é entendido como “intelectual”, profissional capaz de pensar as situações educacionais cotidianas de sala de aula e também as questões que envolvem o desenvolvimento da educação. Assim, é percebido como sujeito de transformação social, engajado politicamente com a problemática que o espaço-tempo revela.

Entendo então que o/a professor/a não apenas “aplica” uma técnica de forma alienada, mas acima de tudo “pensa”, tem possibilidades de intervir na realidade. Por isso, a docência não pode ser reduzida a uma técnica. Toda e qualquer tentativa de simplificar a prática pedagógica em mera “aplicação de técnicas” pode ser considerada um “crime”. Um crime no sentido de desconsiderar as capacidades de criação que é uma característica humana. Compreendo que o/a professor/a constitui-se como profissional reflexivo, quando investe nas capacidades humanas que possui para pensar o “lugar”, buscando alternativas pedagógicas para determinado espaço-tempo que poderiam não ser adequadas a outras realidades. O contexto em que emerge, a prática tem relevante papel no processo de elaboração da gestão da sala de aula e da educação em um sentido mais amplo.

Tenho a impressão de que esta é uma questão que merece atenção dos/as professores/as. Não se pode reduzir os cursos de formação inicial e continuada de professores/as apenas a “trocas de práticas que deram certo” ou ainda “trocas de experiências”. Ressalta-se que esta solicitação é revelada pelas pesquisas como constantes. O que é dar certo? Para quem? Onde? De que experiência se fala? Parece impossível generalizar os acontecimentos, as práticas, as vivências, as experiências. Esta é a arte da docência, justamente a impossibilidade de apenas reproduzir práticas. Ao fazer isso, reduzem-se as capacidades profissionais de criação tanto dos professores/as, quanto dos demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Entendendo que a mera reprodução é um fator preocupante e frequente, é possível afirmar que *nem toda prática pedagógica é reflexiva* (ABRANCHES, 2000), nem todos os profissionais exercem esta capacidade. A reflexão é entendida como uma *atitude consciente* (ABRANCHES, 2000). Exercer a capacidade reflexiva é considerar que toda prática educativa gera uma problemática, quando entendida desta maneira passa a ter a perspectiva da “análise”, que pode ser entendida como “reflexiva”. A intenção de problematização das práticas desenvolvidas cotidianamente, e não de práticas pedagógicas pontuais, pode criar um contexto de “práticas reflexivas” conscientes e comprometidas. Esta situação é possível quando há um movimento de coletividade. Quando o grupo de professores/as se reúne para compartilhar as problemáticas positivas ou negativas geradas pelo cotidiano, na busca de possibilidades como grupo constituído e fortalecido pela necessidade que sentem de pensar as soluções de forma coletiva, a partir de um processo dialético.

Aliás, as pesquisas que fazem parte desta análise reforçam que a reflexão é um processo coletivo e que envolve questões que transcendem a sala de aula. Esse transcender a sala de aula é entendido como aspectos políticos, culturais, sociais, questões já destacadas anteriormente que corroboram com a perspectiva de Zeichner (2008).

A reflexão como processo coletivo, ao mesmo tempo em que é entendida como um pressuposto, é também um aspecto limitador. No artigo *O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a* publicado pela revista Iberoamericana de Educación, Brito (2006, p.04) afirma haver *dificuldade de efetivação da prática reflexiva quando o trabalho docente emerge marcado pelo individualismo*. Ressalta ainda, *a importância das interações entre os pares no desenvolvimento da autonomia e no estabelecimento do/a professor/a como um sujeito do conhecimento* (BRITO, 2006, p.04). Conclui dizendo que:

Nessa perspectiva de reflexão crítica e coletiva insere-se a premissa de que os/as professores/as se apoiam mutuamente ao partilharem conjuntamente problemas e práticas, produzindo um acervo teórico-prático que vão ao encontro das exigências e das necessidades postas no fazer profissional (BRITO, 2006, p.05.).

Concordo com o que afirma Brito (2006) e entendo esta questão como um dos maiores e mais complexos desafios da docência. Porém, em termos gerais, continuo esperançosa de que esta prática algum dia se efetive. Mas, o que continua sendo desenvolvido em termos de sistema educativo, são práticas de coletividade isoladas e localizadas em espaços-tempos restritos. Esta situação, ao invés de contribuir para que se cresça como profissionais, acaba muitas vezes por velar a falta de conhecimentos e aprofundamento teórico-prático necessário para o exercício da docência.

O problema parece abranger o início do processo de formação profissional, quando os cursos de formação não conseguem dar conta de mexer com o sujeito em processo de constituição. Não nascemos sabendo, no decorrer do tempo de vida, em processos de interação social e a partir da mediação de outras pessoas mais experientes, aprendemos e com isso nos desenvolvemos, “aprendendo a ser gente”, isto é, inseridos no mundo cultural que nos cerca. Com a docência o processo é similar, o início do processo é decisivo, considero importante investir de forma efetiva nos cursos de formação inicial de professores/as e também no processo de formação continuada. Este pode ser um dos motivos para a tamanha defasagem e limitação percebida nas escolas, que estão carentes de professores que atendam a demanda de trabalho de forma efetiva e com conhecimento e comprometimento social que lhe é peculiar.

Por outro lado, a condução do cotidiano não depende apenas do/a professor/a. Estou longe de partir para um julgamento, como se tivesse procurando um culpado pela situação vivenciada nas escolas. Compreendo toda a problemática que envolve o sistema educacional, que possui raízes históricas marcadas pelo autoritarismo. A problemática refere-se também a gestão do sistema educacional, o qual vem se revelando inconsistente, por mais que hajam iniciativas consideradas interessantes, elas não chegam às raízes dos problemas, pois como afirma Santos (1997, p. 283):

Os problemas considerados fundamentais estão na raiz das nossas instituições e de nossas práticas, modos de estruturação e de ação sociais considerados por alguns como fontes de contradições, incoerências, injustiças que se repercutem com intensidade variável nos mais diversos setores da vida social. A profundidade e a amplitude destes tipos de problemas suscitam soluções também profundas e amplas e aí reside a dificuldade destes problemas.

Quando o autor supracitado afirma: “*os problemas fundamentais estão na raiz de nossas instituições e de nossas práticas*”, chama a atenção para uma questão importante que, muitas vezes, é desconsiderada: as pessoas não se sentem parte da escola, mesmo que diariamente realizem suas atividades nesses espaços.

Santos (1997) sugere que, para intervir na realidade, é necessário ir às raízes da crise, inventar ou reinventar o pensamento e a vontade de emancipação. Ou seja, fazer com que a escola sobreviva tendo como foco a descoberta e a resolução dos problemas que perpassam seus espaços-tempos. Talvez assim, haja mais possibilidades de intervir no meio devolvendo às pessoas a coragem para se sentirem parte da escola e das relações sociais que permeiam sua constituição.

Concordo com Pimenta (2006) quando afirma que não é apenas uma questão de adjetivação, a autora alerta a banalização que o termo reflexão vem sendo empregado. É visível que o uso do termo como “slogan” já criticado por Zeichner (2008) não muda e nem interfere no sistema que vivenciamos atualmente. Também não é uma questão de alguém dizer o que e como o/a professor/a deve ou não ser ou agir. Ou, que é “certo” ser e “errado” não ser, o adjetivo que está na “moda”. É uma situação ampla, que carece de envolvimento e participação dos próprios docentes, buscando as raízes dos problemas, fazendo parte das ações. É justamente a problemática que se centra nas raízes que tentamos problematizar a partir das análises propostas nesta escrita.

O CONCEITO DE PRÁTICA REFLEXIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Embora saibamos das especificidades da educação brasileira, não posso deixar de apontar as semelhanças com as propostas norte-americanas, no sentido de oferecer subsídios “pré-moldados” como forma de contenção ou resolução de problemas no campo educacional. Cabem aqui, as observações de Zeichner (apud Pimenta, 2000) quando tece algumas críticas ao enfoque dado por Schön (professor reflexivo), dizendo ser “uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente” (p.23).

No caso brasileiro, a tentativa de melhorar a Educação Básica parece ter assumido essa característica de “pacote” (politicamente correto), uma vez que é demandado às escolas e aos professores, diversos programas (PCN, escola ativa, PDE, Pró-gestão, Pró-letramento, Plataforma Freire, Brasil Alfabetizado, Alfabetização na idade certa) os quais devem ser executados. Trata-se, portanto, de programas e não de projeto de educação que possa responder as características de uma nação, seus anseios e dificuldades. Embora haja sempre a ressalva de que sejam (os programas) adequados às realidades, na maioria das vezes, não é o que acontece. Essa situação é reveladora de que a formação de professores para atuar na Educação Básica carece ainda de propostas que desenvolvam a capacidade reflexiva, no sentido da condição de tomada de decisão frente a proposições de trabalho que nem sempre dizem respeito às necessidades e/ou realidades do contexto.

Diante disso, sou impelida a pensar sobre os limites da formação inicial dos professores que supostamente atuarão com a Educação Básica, na fragilidade com que tratam e problematizam o conceito de “professor reflexivo”/a. De forma implícita este conceito sugere a construção de uma autonomia intelectual capaz de possibilitar-lhes um “distanciamento” da sua própria prática para refletir sobre ela, assim como a condição de exercitar a *reflexão sobre a reflexão na ação*. O que predomina, contudo, é o aspecto técnico do fazer pedagógico vigiado e legitimado por uma “maquinaria” escolar que se justifica a si mesma. É quase inconcebível ainda termos instituições educativas, tanto públicas como privadas, realizando planejamentos apenas com base em *livros didáticos, manuais, apostilas*. Crianças do Jardim de Infância e Anos Iniciais do Ensino Fundamental iniciando o processo de escolarização com bases puramente instrumentais. Passam grande parte da aula preenchendo linhas e copiando de forma mecânica letras isoladas, assim desenvolvem a capacidade de apenas reproduzir, não se dando conta das possibilidades de criação e intervenção no real que possuem. Formação inicial de professores/a deficiente, tem como consequências graves lacunas no processo de escolarização da população que frequenta as instituições educativas de nosso país.

Na direção contrária ao que propõe Zeichner (2008), a ação reflexiva tende a individualização, ao não compartilhamento. O professor se vê preso ao cumprimento de horários, de conteúdos, de calendário e acaba por centralizar suas preocupações em rituais que, em última instância, servem para lhe conferir o reconhecimento por ser um

professor que cumpre suas obrigações satisfatoriamente (algumas vezes “recompensado” com premiações).

Se por um lado a formação inicial ainda não dá conta de potencializar a capacidade reflexiva do/a professor/a, por outro se enfrenta a dificuldade de se produzir um ambiente positivo/propositivo para a formação continuada nas próprias escolas. Os momentos pretendidos para a formação, não raro, são tomados pela carga histórica de críticas e queixas que aprisionam os/as professores/as num lugar comum, que os enreda em um emaranhado de dificuldades produzidas pelas suas próprias representações frente às situações do cotidiano. Não conseguir sair desse lugar da queixa, da crítica vazia desprovida de proposições, tem a ver, em parte, com a emblemática distorção da relação teoria e prática, vistas como separadas em momentos e espaços.

Neste “lugar”, o professor não se reconhece como alguém que tem o saber teórico, a não ser aquele produzido no decorrer da formação inicial, e acaba assumindo a condição de “prático da educação”, aquele que põe em prática, teorias produzidas por outrem. Porém, sair desse “lugar” implica reconhecer que a teoria é fundamental à prática conferindo-lhe possibilidades de ver os “acontecimentos” do cotidiano escolar, da sala de aula, sob pontos de vista diversos, com outras condições de compreensão, de análise, de sentidos.

A organização do espaço/tempo de formação na escola de Educação Básica pode ser inviabilizada por diversas dificuldades dentre as quais a fragmentação da ação profissional do professor que cumpre horas em diferentes locais é apontada como um dos maiores problemas. Esse fator acarreta problemas que vão desde a definição de cronograma de reuniões para formação, a falta de comprometimento e de envolvimento do professor com a vida da escola e seu cotidiano, até a inexistência de momentos de formação na escola.

A escola tem dificuldade de organizar este espaço/tempo de forma a envolver os professores e isso pode estar relacionado com a falta de profissionais com formação e/ou condições para fazer a mediação/articulação entre a prática pedagógica/planejamento/formação na escola. O profissional responsável por esta mediação nas escolas é o Coordenador Pedagógico, porém, devido a organizações equivocadas da gestão escolar, este profissional acaba se envolvendo com questões mais administrativas do que pedagógicas, o que compromete o trabalho que poderia realizar,

no que se refere ao processo formativo de professores dentro da escola ou a partir da realidade e das necessidades que a própria prática pedagógica apresenta cotidianamente. Os gestores públicos por sua vez, muitas vezes desconhecem a importância desse profissional articulador, mediador do processo de formação continuada na escola.

No ano de 2011, o Estado do Rio Grande do Sul iniciou um processo formativo que propõe a inversão dessa realidade tentando trazer o professor como protagonista de sua própria formação e atuação, no intuito de desenvolver práticas com base em reflexões e construções de novas possibilidades. Essa proposta vem sendo construída no coletivo de professores a partir de vivências coletivas de discussões, socialização de experiências tendo a mediação de professores de universidades que se colocam na condição de mediadores, problematizadores e instigadores da reflexão.

Numa aproximação ao pensamento de Zeichner (2008), a proposta mencionada destaca a soberania do coletivo, a articulação com o contexto sociopolítico, cultural, valorizando as práticas e experiências das escolas e dos professores. E nesse sentido, a voz do professor, bem como seu conhecimento de professor e sua experiência docente, se tornam o ponto inicial do processo de reflexão.

Parece-me uma iniciativa muito interessante na medida em que busca mobilizar os próprios professores na construção das propostas de formação continuada. Acredito, assim como Nóvoa² (2000), que “o sucesso de qualquer reforma depende do envolvimento activo dos professores no seu desenvolvimento e concretização. Se os professores não participarem activamente e não sentirem que a reforma também lhes pertence é praticamente impossível que qualquer mudança venha a ter sucesso”.

Assim, a mobilização pretendida envolvendo os professores do Rio Grande do Sul vem se revelando como uma forma de promover o reconhecimento do sujeito professor como agente da própria formação e aponta para a valorização de suas práticas como material indispensável à reflexão, no/do processo de constituição do conhecimento do professor. É possível visualizar nessa dinâmica uma forma de, na *reflexão sobre a ação*, avançar para a *reflexão na ação* e finalmente poder *refletir sobre a reflexão na ação* aprendendo a interpretar, compreender e interagir com/sobre a realidade social, sobre a docência, sobre o ser e fazer educação.

² Entrevista realizada em 18 de abril de 2000, pelas professoras Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira (Instituto de Biociências, Unesp/Botucatu), que também respondem pela edição (com colaboração de Adriana Ribeiro, Fundação Uni Botucatu).

Trazer o professor como protagonista da/na formação poderá ser um modo de superação das ideias (mal) feitas sobre a formação permanente e continuada que foram se produzindo ao longo dos anos. Nesse sentido, Nóvoa³ (2000) afirma que “a educação permanente começou por ser um direito pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois em uma necessidade e agora se tornou uma obrigação”. É esse sentimento de estar sendo obrigado a estudar, participar de seminários dentre outros eventos de formação, que acaba reforçando a solidão da prática docente, a dificuldade de pensar, de refletir no coletivo, de socializar seus saberes e não-saberes, de enclausurar as dúvidas, medos, descobertas, refugiando-se em execuções exaustivas de tarefas escolares, que impensadas (não refletidas) seguem uma lógica incontida, repetida, rotineira e desencantadora.

É bem verdade que muitos programas de formação continuada são de uma inutilidade indizível e grande parte dos professores realmente se veem obrigados a participar. Então, o que deveria ser um direito se transforma em imposição e a necessidade de formação durante toda a vida profissional é substituída pela recusa, resistências e negação. Como esperar que uma geração de professores que vivenciou tal experiência venha a formar um *pensamento reflexivo*? Qual o ponto de partida para (re) construir uma cultura da reflexão?

Não se constitui tarefa fácil por em ação um programa de formação de natureza reflexiva no contexto da Educação Básica. Talvez um primeiro passo fosse à direção de se colocar a própria formação como objeto de reflexão. Ao colocar o protagonismo do professor no cenário de sua própria formação, puxando suas experiências, tomando-as pelo avesso, percebendo seus sentidos “ocultos” ou velados e promovendo o diálogo com os outros sujeitos de experiências – colegas professores – e buscando a compreensão da indissociabilidade de teoria e prática – apoio e mediação da academia – possa emergir a inovação de dentro das práticas escolares.

A discussão em torno da formação de professores e da ação reflexiva destes profissionais já percorre uma longa trajetória, no entanto, no dizer de Nóvoa⁴ “É preciso

³ Entrevista realizada em 18 de abril de 2000, pelas professoras Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira (Instituto de Biociências, Unesp/Botucatu), que também respondem pela edição (com colaboração de Adriana Ribeiro, Fundação Uni Botucatu).

⁴ Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio 27 e 28 de Setembro de 2007.

dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar”.

Tendo como base as palavras de Nóvoa (2007) entendo que o primeiro passo na busca da compreensão foi dado. Tentei analisar os discursos que remetem ao conceito de professor reflexivo para então perceber que bem antes de nós já “começaram”. Este processo histórico de avanços e retrocessos no que se refere à constituição dos conhecimentos de professor e mais especificamente sobre os desdobramentos que o conceito de professor refletivo vem sofrendo ao longo dos anos pode ser o ponto de partida para a compreensão do contexto atual. É impossível entender as dificuldades vivenciadas atualmente no que se refere à constituição do conhecimento de professor que atua na Educação Básica, que foi a base desta escrita, sem antes percorrer os caminhos históricos, para então entender que os desafios foram e são constantes e recorrentes. Entender também, que não há “solução mágica”, há sim “vontade”, “desejo”, “compromisso”, “conhecimento”, “engajamento político”.

Por outro lado, este estudo tem o intuito de chamar atenção para necessidade de desenvolver um olhar mais sensível e reflexivo ao contexto da Educação Básica, nível de ensino considerado determinante para o processo formativo das pessoas. Pela relevância que este nível possui no que se refere à constituição do conhecimento em um nível inicial e talvez elementar, porém não menos relevante que os posteriores, entendo a necessidade de pensá-lo como *base* estrutural do ensino, com possibilidades concretas de desenvolver um processo de ensino pautado na prudência e na decência. Neste sentido, a constituição e atuação de professores reflexivos nas escolas de Educação Básica, pode ser uma possibilidade de inverter o quadro atual de inércia e reprodução de práticas pedagógicas descontextualizadas, marcadas por uma racionalidade instrumental, o que vem inviabilizando o diálogo e o desenvolvimento de práticas pedagógicas politicamente éticas e comprometidas com a formação integral das pessoas.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. CHAVES, Sílvia Nogueira. Problematizar, questionar ou contestar? A necessidade do diálogo na formação docente. Anais 24^o Reunião Anual da ANPED, GT 8 Formação de Professores, 2001.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. O uso do portfólio reflexivo na perspectiva históricocultural. Anais 30º Reunião Anual da ANPED, GT 8 Formação de Professores, 2007.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós – modernidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRITO, Antônia Edna. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. Revista Iberoamericana de Educação, nº 38/7, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In:GERALDI, M. Grisolia. FIORENTINI, Dário. PEREIRA, Elisabete Monteiro de A.(orgs.). Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas,SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil: ALB. 1998.

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. Anais 24º Reunião Anual da ANPED, GT 8 Formação de Professores, 2001.

GHIRALDELLI, Paulo. Filosofia da educação. São Paulo: Ática, 2006

MARKERT, Werner Ludwig. Formação de professores e reflexividade dialética à luz da teoria crítica. Anais 29º Reunião Anual da ANPED, GT 8 Formação de Professores, 2006.

MARIANO, André Luiz Sena. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da anped. Anais 28º Reunião Anual da ANPED, GT 8 Formação de Professores, 2005.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Publicação Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido, PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro (orgs.) (2002): Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora. 2006.

RAUSCH, Rita Buzzi. A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de Professores, Anais 32º Reunião Anual da ANPED, GT 8 Formação de Professores, 2009.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. A.. Formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, António. Os Professores e sua Formação. Lisboa, 1992.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: Revista Educação e Sociedade, v. 29, n.103. Campinas. Maio/agosto de 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.com.br> acesso em maio de 2011.