

DOCÊNCIA E REFLEXIVIDADE

Leanete Thomas Dotta¹

A literatura educacional voltada à formação de professores, as discussões em torno do mesmo assunto atualmente colocam em lugar de destaque a questão da reflexão, que é uma tendência em ampla divulgação. O presente artigo busca apresentar considerações sobre o conceito de reflexão na perspectiva de autores como Schön(apud PAIVA, 2003), Nóvoa(1992) e García(1992) que a apontam como necessária e indispensável no campo educacional, bem como algumas críticas que giram em torno do conceito apresentadas por Estrela(1997) entre outros autores que envolvem o conceito de forma direta ou indireta, relacionando tais considerações com a proposta apresentada por Tardif(2002) de elevar o professor ao status de sujeito do conhecimento.

A partir da formação inicial do professor, que proporciona uma base do exercício da atividade docente, a formação pessoal e profissional do mesmo prossegue ao longo de sua vida profissional. Esta formação contínua coloca em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como ator que reflete sobre as ações que realiza cotidianamente.

Tardif(2002) aponta a necessidade do reconhecimento, pelo próprio professor e demais atores do contexto escolar, dos professores enquanto sujeitos do conhecimento. O conhecimento ao qual o autor se refere diz respeito aos saberes, às competências, habilidades, ao saber-fazer que sustentam o trabalho docente no contexto escolar.

Considerar e assumir o professor como sujeito que possui, utiliza e produz saberes específicos ao seu trabalho, como ator que assume sua prática baseado em significados que ele mesmo lhe dá, possuidor de conhecimentos e um saber-fazer oriundos de sua própria ação e partindo destes, estrutura e orienta a mesma, nos leva a concluir que esse professor sujeito, ator, assim o é em função de sua reflexão sobre e durante sua atuação prática no cotidiano escolar.

Desta forma o professor reflexivo, que produz, transforma, mobiliza saberes que lhe são próprios deixa de ser apenas um profissional que aplica conhecimentos produzidos geralmente em gabinetes por pessoas que não têm contato direto com a prática docente.

A mobilização e uso de conhecimentos produzidos na prática e pelos sujeitos que atuam na prática, envolto em reflexão, depõe o paradigma dicotômico entre teoria e prática que impera no meio educacional. O postulado tradicional da existência de teoria sem prática e de saberes externo à quem o produz justifica a proposição inversa de uma prática sem teoria e de sujeitos sem saberes.

Destituído o paradigma tradicional da relação entre teoria e prática e instituído o professor como sujeito do conhecimento, aspectos estes que pressupõe e implicam em reflexão e que constituem a formação continuada do professor, faz-se necessário abordar a questão do espaço e da autonomia, elementos imprescindíveis para que estas práticas se efetivem.

Na verdade a consideração efetiva do professor como sujeito do conhecimento e suas implicações só é possível se lhe for possibilitado maior tempo e espaço gerando assim sua ação como atores autônomos e reflexivos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes em seu ofício.

A transformação de uma escola completamente hierarquizada, um contexto onde “a normatização da vida das escolas é um exagero e tem uma direção certa, as professoras e professores”(ARROYO, 2002.p. 221), para uma escola, um espaço onde existia uma construção verdadeiramente coletiva, crescimento e fortalecimento mútuos, reconhecimento do valor, competência e capacidade de todos os atores que compõe o cenário escolar é, sem dúvida, o fator que poderá desencadear o encaminhamento dos docentes à configuração de sujeitos autônomos, competentes e reflexivos de seu conhecimento.

Infelizmente tal transposição não é tão simples e de fácil ocorrência uma vez que historicamente os professores estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que lhes atribuíam a função de

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

executores. Quando da constituição da profissão docente esta era regida pela Igreja, dos professores era exigida uma ação e comportamento associado a um corpo eclesial baseado nas virtudes da obediência e vocação.

Posteriormente o Estado assumiu a tutela da profissão e os professores tiveram que se submeter, colocar-se a serviço das missões que lhe eram atribuídas pelas autoridades públicas. Dessa forma as relações de subordinação estão arraigadas no histórico da profissão docente não por questões cognitivas, mas sim explicitamente por questões de poder.

Apresentadas até aqui algumas questões referentes ao professor enquanto sujeito do conhecimento e, por conseguinte a necessidade de superação de conceitos como a relação teoria e prática e a falta de autonomia do professor vinculadas a questões históricas da prática do ofício docente, buscaremos agora apresentar algumas questões mais especificamente voltadas à reflexividade enquanto elemento integrante por um lado e condutor por outro lado de professores assumidos e que se assumem como sujeitos do conhecimento.

Paiva(2003) examina as abordagens sobre o professor reflexivo a partir das concepções de profissional como prático reflexivo na proposta teórica de Schön e de professor reflexivo na proposta de Zeichner.

Em Pimenta(2002) encontramos um breve histórico das idéias de Schön relacionadas ao conceito de profissional reflexivo. Em sua tese de doutorado, Schön estuda Dewey, Polanyi, Wittgenstein, Luria e Kunh, autores que lhe dão base para configurar uma pedagogia de formação profissional.

“De Luria, quando estuda o desenvolvimento cognitivo de camponeses propondo-lhes problemas e observando seus processos de compreensão e de resolução ele extrai a importância de seus conhecimentos tácitos. De Dewey, o conceito de experiência compreendido como mais do que uma simples atividade, envolvendo os elementos ativo(tentativas, experimentos, mudança) e passivo, quando experimentamos, passamos, sofremos as conseqüências da mudança.”
(PIMENTA, 2002, p.19)

Em Dewey, Schön busca a valorização da experiência e a reflexão na experiência, em Luria o conhecimento tácito, propondo uma formação profissional

baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Schön(apud PAIVA, 2003) inicialmente levanta algumas críticas à racionalidade técnica, destacando sua incapacidade para lidar com o imprevisível, sendo que em situações acidentais, singulares, em que há conflitos de valores ganha destaque o resgate da reflexividade na atuação do profissional. A idéia do profissional reflexivo busca considerar a forma como este profissional enfrenta situações que não podem ser resolvidas com o uso de recursos técnicos. “Nesse modelo, o conceito principal no processo de formação é o da profissionalização centrada no comprometimento com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências retirados da análise da prática”. (PAIVA, 2003, p. 50)

O pensamento prático do professor envolve algumas dimensões que são interdependentes apontadas por Schön(apud PAIVA) como sendo o conhecimento na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação se refere aos conhecimentos que se manifestam no saber-fazer, são ações automáticas, espontâneas. Esse conhecimento não precede a ação mas está tacitamente encarnado nela, é um conhecimento implícito, interiorizado e mobilizado pelos profissionais no seu cotidiano, passando a configurar um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Situações novas surgem em meio à rotina e exigem novos posicionamentos, diante dos quais os profissionais criam, constroem novos caminhos e soluções e é neste momento que se configura a reflexão na ação.

A reflexão na ação acontece quando o profissional pensa sobre o que faz ou quando pensa enquanto faz algo. Ele constrói repertórios de experiências que são mobilizados em situações idênticas, configurando um conhecimento prático. Estes conhecimentos, por sua vez, também não dão conta de situações novas, de problemas que superam o repertório existente. Estas novas situações impelem à

busca, análise, contextualização, possíveis explicações, é a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão sobre a reflexão na ação é um movimento investigativo que abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, estabelecendo as bases para o que se convencionou denominar de o professor pesquisador de sua prática.

A reflexão tende a focalizar de forma interativa nos resultados da ação, sobre a própria ação e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação objetivando descrever, analisar e avaliar a intervenção passada. “A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação são, segundo Schön, componentes essenciais no processo de formação continuada do profissional” (PAIVA, 2003 p.53).

É possível constatar a partir das proposições de Schön que o mesmo valoriza de forma significativa a prática na formação dos profissionais, uma prática refletida, que possa lhe possibilitar o encontro com respostas a novas situações, à situações de incerteza e indefinição. Assim sendo, os currículos de formação de profissionais deveriam contribuir para o desenvolvimento da capacidade de refletir, tomando a prática existente como ponto de partida e não ser abordada apenas no final do processo de formação como tem ocorrido com os estágios.

O componente institucional da prática profissional não é ignorado por Schön, sendo que a reflexão docente pode colocar em questão os limites burocráticos na definição de suas tarefas e nos valores que a instituição assume. Da mesma forma a prática reflexiva alheia ao contexto social em que ocorre, uma vez que os profissionais nela envolvidos são vistos como participantes de uma ampla conversação social enquanto desempenham seus papéis.

Zeichner (apud PAIVA, 2003), sem rejeitar os conhecimentos provindos e produzidos nas universidades e centros de investigação, destaca que os professores possuem teorias que podem contribuir para a melhoria do seu cotidiano escolar. O autor ampara a origem do termo prática reflexiva em Dewey, destacando que grande parte da produção deste ainda continua relevante aos

professores, ele afirma que a reflexão é uma forma, uma maneira de ser professor.

O fato da concepção de reflexão apresentada por Schön dar a entender que os profissionais se envolvem individualmente em práticas reflexivas é criticado por Zeichner, considerando esse enfoque limitado e reducionista para o sentido que uma prática reflexiva deveria ter.

Segundo Paiva(2003), Zeichner identifica e emprega princípios que se articulam com o conceito de professor com prático reflexivo. O primeiro princípio se refere ao fato de que na prática do ensino reflexivo a atenção do professor está voltada para sua própria prática como para as condições sociais nas quais essa prática está situada. Outro princípio está ligado a um foco democrático e emancipatório, ou seja, situações de desigualdade e injustiça em sala de aula devem ser consideradas nas decisões do professor. Por fim, uma prática reflexiva é compromissada com a reflexão enquanto prática social.

É possível detectar nas perspectivas de Zeichner acerca da reflexão na prática uma orientação em busca da reconstrução social, a sobressalência de um esforço de contextualização do social e de problematização ideológica e política do ensino e da formação de professores.

As proposições de Schön e Zeichner, principalmente no que se refere às críticas à racionalidade técnica são questionadas por Estrela(1997) no que se refere ao repúdio de toda investigação e prática orientada por uma racionalidade técnica em nome da reflexividade docente.

O slogan da reflexividade

“pode ter efeitos perversos e desastrosos para a investigação educacional (já por si com dificuldades de afirmação científica) e para o próprio profissionalismo docente que esse slogan visa reabilitar, atingindo-o no seu cerne, isto é, na existência de um conhecimento específico, cientificamente fundamentado, susceptível de apoiar o discurso legitimador do monopólio de exercício profissional”. (ESTRELA, 1997, p. 15).

A concepção do professor como técnico, segundo a autora, não implicaria uma desvalorização das suas capacidades reflexivas, sendo que um bom técnico não seria aquele aplicador cego dos conhecimentos assumidos como receitas,

mas aquele capaz de adaptá-los às situações concretas em que atua, inventando soluções criativas, construindo conhecimentos através da experiência e reflexão sobre a mesma. Sempre que a racionalidade técnica é vista como aplicação passiva de conhecimentos elaborados por outros a inteligência dos professores, enquanto trabalhadores intelectuais, é posta em prova.

Pimenta(2002) também aponta algumas preocupações que se referem “ao desenvolvimento de um possível ‘praticismo’ daí decorrente, para a qual bastaria a prática para a construção do saber docente;”(PIMENTA, 2002, p. 22). A autora citada entende que a superação de tais preocupações poderia estar em teorias que permitam aos professores “entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas.”(PIMENTA, 2002, p. 25)

Garcia(1997) aponta a reflexão como um novo objetivo para a formação de professores, apresentando um conjunto de destrezas necessárias aos professores para a concretização deste modelo de ensino, embora estas por si só não sejam suficientes, devendo estas estarem associadas a determinadas atitudes e conhecimentos. A preocupação com o uso indiscriminado do conceito também constitui as proposições do autor, que aponta três níveis diferentes de reflexão, a técnica, a prática e a crítica.

Considerando a amplitude da presença do conceito na literatura educacional sobre formação de professores, quer na formação inicial, quer na continuada, e mesmo as possíveis críticas que a abordagem suscita, além da aqui apresentada e buscando considerar as pertinências das diversas posições consideramos interessante a conclusão de Pimentel(2003) em um estudo que de certa forma partiu do questionamento sobre o ato de ensinar ser uma ciência, uma técnica ou uma arte, no qual constatou que os professores são guiados em sua ação educativa por sua história pessoal e cultural, mas que também fazem opções sucessivas e que marcam sua trajetória, não estando inteiramente à mercê das circunstâncias socioculturais e das condições pessoais, interferindo nelas intencionalmente. Tendo uma consciência intencionada, por meio da qual

compreendem a realidade e a possibilidade de nela intervirem, sendo sua consciência atribuidora de sentidos e por meio dela têm a possibilidade de se descobrirem e se posicionarem frente ao mundo, escolhendo como fazer, realizar suas vidas.

Por meio dessa constatação podemos entender que mesmo com a predominância de uma formação voltada para a racionalidade técnica o professor faz uso de sua capacidade reflexiva e um horizonte animador se estabelece uma vez que vivemos uma tendência de colocar a reflexão em lugar central na formação docente, logo as condições de elevar o professor ao status de sujeito efetivo do conhecimento estão se estabelecendo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESTRELA, M. T. Introdução. In.: ESTRELA, M. T.(org) **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In.: NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PAIVA, E. V. de. A Formação do Professor crítico-reflexivo. In.: PAIVA, E. V. de(org) **Pesquisando a Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (org) **Professor Reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. da G. **O Professor em Construção**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.